Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ISBN : 9595
Centre d'intérêt: 912

Soucisse, François.

Animation et alphabétisation : guide pratique / François Soucisse. -- Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1990.
95 p. : ill. ; 25 cm + 5 fiches (20-24 cm). -- (Un visa pour l'alpha pop ; 1)

Titre de la couv.: Animation -- : un visa pour l'alpha pop. Fiches dans une pochette. Bibliogr.: p. 95.

ISBN 2-9800753-8-8

Vedette(s)-secondaire(s): Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Descripteur(s): Alphabétisation • Animation pédagogique • Comportement de groupe • Guide de l'enseignant • Education des adultes

Ce guide pédagogique veut aider l'animateur ou l'animatrice en alphabétisation à réagir adéquatement aux diverses situations qu'il ou qu'elle peut rencontrer dans sa pratique. Ce guide répond plus spécifiquement aux trois objectifs suivants: comprendre la dynamique du fonctionnement des groupes; s'approprier des modèles d'intervention et des techniques d'animation; réfléchir sur les styles d'animation. On y trouve ainsi une réflexion sur l'animation, un modèle de développement du groupe, un modèle d'intervention suivi d'un exemple de son application, les fonctions et techniques d'animation, des outils pour réfléchir sur son style d'animation, et enfin, des outils pour faire face aux moments-clés (premiers contacts, rétroaction, résolution de problèmes, résolution de conflits, aménagement des lieux, évaluation).

Type de document:

FRANÇOIS SOUCISSE

9595

ANIMATION...

UN VISA POUR L'ALPHA POP

FRANÇOIS SOUCISSE

ANIMATION
ET ALPHABÉTISATION: GUIDE PRATIQUE

UN VISA POUR L'ALPHA POP

SEPTEMBRE 1990

Je remercie toutes les animatrices des groupes d'alphabétisation qui ont participé aux sessions de formation en animation. L'intérêt qu'elles ont manifesté pour l'animation de groupe et la qualité de leurs commentaires ont grandement contribué au contenu de ce document.

Je tiens également à remercier Aline Couturier, Richard Latendresse, Francine Pelletier, Pierre Simard et Diane Trahan pour l'aide critique qu'ils m'ont apportés.

Merci aussi à Francine Santerre pour la relecture du texte final.

François Soucisse

CONTENU

Avant-propos 1

Animation et alphabétisation 3

POURQUOI L'ANIMATION? 7

Animation et formation
Qu'est-ce qui justifie la démarche de groupe en alphabétisation?

LA THÉORIE DU GROUPE OPTIMAL 15

La naissance du groupe • La croissance du groupe
La maturité du groupe • Les préalables au groupe optimal

UN MODÈLE D'INTERVENTION S'APPUYANT SUR LE CYCLE D'APPRENTISSAGE 37

L'expérimentation • La communication • L'intégration
La généralisation • L'application • Un exemple d'intervention
Des conseils pratiques pour la planification d'activités structurées

LES FONCTIONS ET LES TECHNIQUES D'ANIMATION 51

Les fonctions et les techniques de clarification
Les fonctions et les techniques d'organisation
Les fonctions et les techniques de facilitation

LES STYLES D'ANIMATION 61

Cinq styles d'animation
Les styles d'animation et l'alphabétisation populaire
L'importance d'adapter son style d'animation aux situations
Les styles d'animation et les personnes analphabètes

LES ÉLÉMENTS-CLÉS 75

Les premiers contacts • La rétroaction
La résolution de problèmes • La résolution de conflits
L'aménagement physique des lieux • L'évaluation

POUR ALLER PLUS LOIN... 87

ANNEXE 89

Bibliographie 95

Fiches

AVANT-PROPOS

En cette Année internationale de l'alphabétisation, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) vous présente les quatre premiers documents pédagogiques de sa toute nouvelle série: "Un visa pour l'alpha pop". Cette série s'adresse avant tout aux animatrices et animateurs en alphabétisation et comprend les titres suivants:

1- **Animation** et alphabétisation: guide pratique
2- Les personnes analphabètes et l'**apprentissage**
3- **Approches et méthodes** en alphabétisation
4- **Comment créer**...du matériel pédagogique

Ces publications constituent le résultat tangible de l'imposant programme de perfectionnement des animatrices et animateurs des groupes populaires expérimenté pour la première fois en 1989-1990 par le RGPAQ. Ces quatre sessions de perfectionnement ont circulé à travers le Québec et ont obtenu un franc succès. Nous souhaitons que ces documents contribuent à faire rayonner encore plus largement le contenu de ces sessions.

Ces documents ont été conçus pour être utilisés dans le travail quotidien des animatrices et des animateurs; ils tentent de coller le contenu théorique à la réalité et aux pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation. Nous espérons qu'ils sauront stimuler et enrichir le travail des animatrices et animateurs des groupes populaires oeuvrant en alphabétisation.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec tient à remercier le formateur et les formatrices auteures de ces ouvrages, les membres du Comité de coordination et les membres du Comité pédagogique du RGPAQ, l'équipe de production des documents ainsi que les animatrices qui ont participé aux sessions de perfectionnement pour leur contribution essentielle et pour l'investissement d'énergie et de temps que tous et toutes ont consacré sans relâche à l'ensemble de cet ambitieux projet. Nous tenons à souligner la participation financière du Secrétariat national à l'alphabétisation du Secrétariat d'État du gouvernement fédéral sans laquelle ce projet n'aurait pu être réalisé.

Francine Pelletier
Coordonnatrice du programme
de perfectionnement des animatrices
du RGPAQ

ANIMATION ET ALPHABÉTISATION

Le travail d'alphabétisation suppose des connaissances en matière de langue écrite, de processus d'apprentissage ainsi que sur les approches et les méthodes d'enseignement. Mais la dimension collective, les objectifs de prise en charge et de développement de l'autonomie occupent également une place prépondérante en alphabétisation populaire. Cette démarche soulève plusieurs questions qui trouveront réponse dans la théorie et les techniques d'intervention de groupe.

En quoi la présence de personnes handicapées intellectuelles, d'immigrant-e-s et d'ex-détenu-e-s, s'ajoutant à la clientèle habituelle, influence-t-elle l'évolution et la croissance des groupes? Comment préparer la première rencontre du groupe? Que faire durant cette première rencontre? Comment "dégeler" le groupe au début? Comment susciter la participation des silencieux? Comment créer une mise en situation? Comment provoquer une discussion? Comment maintenir le fil conducteur d'une discussion? Comment prévenir l'abandon? Comment faire exprimer et décoder les besoins? Que faire pour que les participant-e-s s'écoutent mutuellement? Comment régler les conflits? Comment prendre des décisions de groupe? Quelles sont les techniques d'animation? Quel est mon style d'animation?

Sans répondre directement et explicitement à chacune de ces questions, ce guide permettra à l'animatrice en alphabétisation de réagir à plusieurs situations qu'elle rencontre. Dans les faits, l'apprentissage de l'animation de groupe se prête mieux à une formation pratique dans le cadre d'un laboratoire de relations humaines ou à travers l'exercice des fonctions d'animatrice. Ce guide sera utile dans la mesure où la lectrice pourra se référer à des situations vécues. C'est donc comme complément à l'expérience pratique des animatrices que nous l'avons conçu.

En plus de situer l'animation comme mode d'intervention dans le contexte de l'alphabétisation populaire, ce guide répond à trois objectifs:

- **comprendre la dynamique du fonctionnement des groupes;**
- **s'approprier des modèles d'intervention et des techniques d'animation;**
- **réfléchir sur les styles d'animation.**

Vous trouverez donc dans ce guide:

Une réflexion sur l'animation

- Une définition de l'animation;
- les avantages du travail de groupe sur le travail individuel;
- la différence entre l'animation et la formation;
- la place de l'animation en alphabétisation populaire.

Un modèle de développement du groupe

- Les étapes de la croissance du groupe;
- les conditions de la naissance et du développement du groupe;
- les principaux phénomènes en jeu dans la dynamique de groupe;
- l'indice de maturité du groupe;
- le rôle de l'animatrice à chaque étape du développement.

Un modèle d'intervention s'appuyant sur l'expérience

- Un modèle d'intervention en cinq étapes s'appuyant sur des expériences structurées;
- la description de chaque étape du cycle d'apprentissage;
- un exemple d'application du modèle.

Les fonctions et techniques d'animation

- La présentation des grandes fonctions d'animation: clarification, organisation et facilitation;
- une description des techniques d'animation les plus couramment utilisées.

Des outils pour réfléchir sur son style d'animation

- Une grille d'auto-évaluation de son style d'animation;
- une discussion sur les styles d'animation par rapport aux participant-e-s et aux objectifs de l'alphabétisation populaire.

Des outils pour faire face aux moments-clés

- les premiers contacts;
- la rétroaction;
- la résolution de problèmes;
- la résolution de conflits;
- l'aménagement des lieux;
- l'évaluation.

POURQUOI
L'ANIMATION

La confusion entre les mots animation et formation est chose fréquente. On utilise souvent chacune des expressions de manière indifférenciée pour désigner la fonction de l'animatrice dans les groupes d'alphabétisation. Il en est ainsi parce que cette fonction combine certains aspects de l'animation et d'autres plus propres à la formation. Mais si la confusion règne chez l'intervenante, elle peut se répercuter chez le ou la participant-e. Il importe donc de clarifier ces termes.

ANIMATION ET FORMATION: LES DISTINCTIONS QUI S'IMPOSENT

L'animation correspond à un ensemble de moyens, de techniques ou de règles utilisés pour aider un groupe à atteindre ses objectifs de la manière la plus satisfaisante possible pour tous ses membres. La fonction d'animation peut être assumée par l'ensemble des membres du groupe ou confiée à une animatrice, qui verra à faciliter le travail du groupe sans se substituer à ce dernier. Dans tous les cas, l'animatrice devra tenir compte des limites de temps et matérielles dont le groupe dispose. L'animation suppose que le groupe a du pouvoir et de l'autonomie face à l'objet de sa démarche. Le groupe peut prendre des décisions et entreprendre des actions.

La formation est une démarche d'apprentissage planifiée et structurée en fonction d'objectifs précis. De manière générale, ces objectifs sont déjà déterminés avant même que le groupe soit constitué. Ils répondent donc aux besoins d'un organisme communautaire, d'une commission scolaire ou du ministère de l'Éducation. C'est en fonction de ces besoins que l'alphabétiseure définit son travail.

Par ailleurs, l'alphabétisation populaire utilise la dynamique de groupe pour atteindre des objectifs de formation. Bien que ces objectifs soient déjà définis avant même la constitution de l'atelier d'alphabétisation, l'animatrice aidera le groupe à se les approprier pour que la démarche puisse s'appuyer sur le groupe. Sinon, il lui sera difficile de jouer réellement son rôle d'animatrice. L'animatrice en alphabétisation populaire sera tantôt animatrice, tantôt formatrice. Le terme animatrice est utilisé de préférence à formatrice parce qu'il traduit mieux la volonté d'accorder une place importante aux participant-e-s dans la démarche d'alphabétisation.

INFORMATION

Julio Fernandez[1] apporte les distinctions suivantes entre les rôles de formateur et d'animateur.

FORMATEUR	ANIMATEUR
• Il planifie l'ensemble du processus de formation.	• Il anime la participation du groupe.
• Tout en structurant une situation d'apprentissage, il identifie les objectifs, détermine le contenu, choisit les méthodes et les techniques à utiliser...; il suscite, oriente et facilite l'apprentissage.	• Il joue le rôle de catalyseur à l'intérieur du groupe. Mais, c'est le groupe qui, de façon autonome, organise son travail, détermine la démarche, structure son propre cheminement et définit le produit qu'il veut obtenir.
• Le formateur participe à la formation; il communique son expérience, son vécu, ses connaissances; il amène les autres à le suivre afin d'optimaliser leur apprentissage.	• L'animateur est attentif au déroulement de la discussion: c'est le vécu du groupe qui est partagé, ses expériences et ses connaissances. L'animateur voit à ce que l'échange se fasse bien, il est attentif à la mécanique, à la dynamique du groupe.
• Le formateur a une maîtrise du contenu enseigné. Il le connaît aussi bien en théorie qu'en pratique.	• L'animateur n'a pas nécessairement une connaissance très poussée du contenu du sujet sur lequel le groupe travaille. Il connaît surtout la mécanique et les comportements des groupes. Il saura, en posant des questions, faire avancer le travail, éviter les accrochages inutiles, etc.
• Le formateur évalue les objectifs d'enseignement et d'apprentissage par le processus de formation préétabli. Il évalue la pertinence et la portée de sa méthode. Ceci ne signifie pas qu'il peut mettre une note.	• L'animateur aide le groupe à faire sa propre évaluation ou se base sur les critères fixés par le groupe.

1. *Fernandez, Julio (1989) Réussir une activité de formation, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin.*

QU'EST-CE QUI JUSTIFIE LA DÉMARCHE DE GROUPE EN ALPHABÉTISATION?

Si l'alphabétisation se limitait à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, on pourrait structurer un processus d'enseignement efficace tenant compte des caractéristiques de la langue française et de certaines difficultés d'apprentissage. Toutefois, l'analphabétisme est un phénomène complexe qui implique plusieurs aspects de la vie de l'individu. La démarche entreprise par la personne analphabète met en cause autant l'estime de soi que ses relations sociales, son expérience passée, ses possibilités de réalisation, sa réaction face à l'effort, etc. En ce sens, l'apport du groupe devient un outil indispensable à plusieurs points de vue.

Le concept d'alphabétisation populaire implique que les participant·e·s soient partie prenante de leur formation et de leur lieu de formation. L'alphabétisation populaire vise à donner aux participant·e·s les connaissances nécessaires afin qu'ils et elles soient mieux en mesure de contrôler leurs conditions de vie. Elle vise également le développement d'une conscience sociale et politique en développant chez les participant·e·s des capacités d'analyse, de choix d'actions et d'évaluation. Ces dimensions de l'alphabétisation ne peuvent se réaliser intégralement que dans une démarche collective où chaque participant·e joue un rôle actif.

Ainsi, tant pour l'animatrice que pour les participant·e·s, le travail de groupe répond à des besoins réels.

Sortir de l'isolement

L'étape décisive du processus d'alphabétisation populaire est sans doute la reconnaissance du problème et la communication avec des pairs. La personne habituée à cacher ses difficultés de lecture à son entourage, au travail, dans ses déplacements, auprès de ses enfants, etc., trouvera le réconfort et la compréhension nécessaire auprès des autres participant·e·s. Elle n'a plus besoin de protéger son intimité, elle se présente telle qu'elle est.

L'entraide

L'aide naturelle susceptible de se développer au sein du groupe se révèle une source de soutien et d'encouragement irremplaçable. Une personne ayant vécu un problème particulier s'avère beaucoup plus apte à aider une autre personne qui vit le même problème. C'est le principe qui préside à la formation de tous les groupes d'entraide. L'affinité et le partage collectif deviennent une source d'énergie pour chacun. On peut dire que seule une personne analphabète peut vraiment ressentir ce que vit une autre personne analphabète.

Un milieu d'expérimentation

Le groupe constitue un milieu d'expérimentation indispensable pour favoriser certains apprentissages chez les individus: la prise de conscience, la connaissance de soi, les aptitudes à établir des relations interpersonnelles et la communication. Sans prendre plus d'importance que les notions de lecture, d'écriture et de calcul, ces apprentissages contribuent positivement au processus d'alphabétisation.

Une source de stimulation

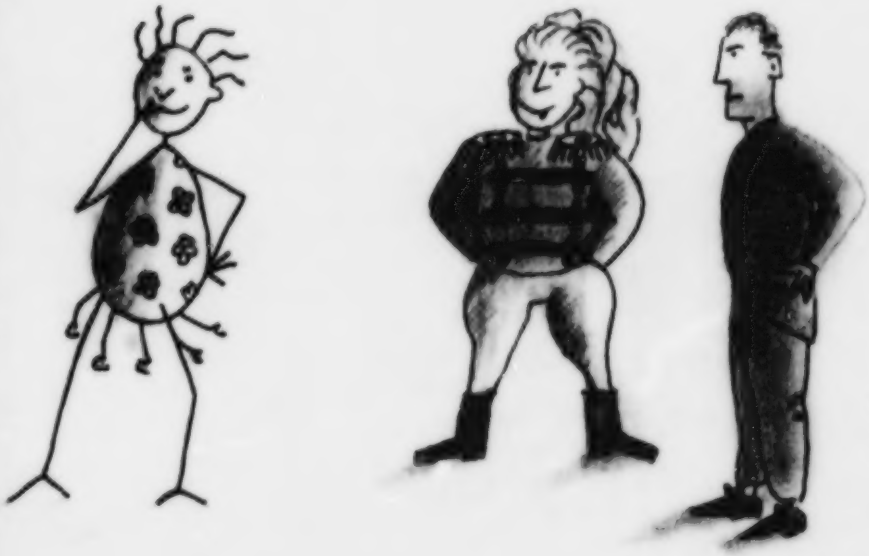
Le groupe est plus que la somme des individus qui le composent. Le travail de groupe représente une source de stimulation et de création unique. "Dix têtes valent mieux qu'une", dit-on. C'est souvent ce qui conduit les personnes à se regrouper autour de problèmes communs. L'expression "l'atelier de français" ou "l'atelier de calcul", largement utilisée dans les groupes d'alphabétisation populaire, traduit bien le climat de travail collectif, d'entraide et de fraternité dans lequel chacun-e trouve sa place.

LA THÉORIE DU GROUPE OPTIMAL[2]

2 Ce chapitre est largement inspiré et adapté de:
Saint-Arnaud, Yves, Les petits groupes: participation et communication, Montréal, C.I.M., P.U.M., 1978.

La théorie du groupe optimal a été développée au cours des années 1970 à l'Université de Sherbrooke. Elle s'appuie sur la théorie systémique qui a grandement inspiré le développement des sciences en général et des sciences humaines en particulier depuis trente ans. Cette théorie du développement des petits groupes est résolument orientée vers l'intervention. Il ne s'agit pas de décrire le fonctionnement idéalisé d'un groupe, mais plutôt de comprendre le fonctionnement dynamique des groupes pour assurer leur développement optimal.

La théorie du groupe optimal présente une grille d'analyse pratique de l'évolution du groupe. On peut s'en servir pour former de nouveaux groupes, analyser les phénomènes observés, comprendre les difficultés rencontrées et fixer des objectifs d'intervention. Dans les autres parties du guide, nous présentons des outils d'intervention que l'on pourra utiliser en se référant au présent chapitre.



La théorie du groupe optimal divise le développement du groupe en trois étapes:

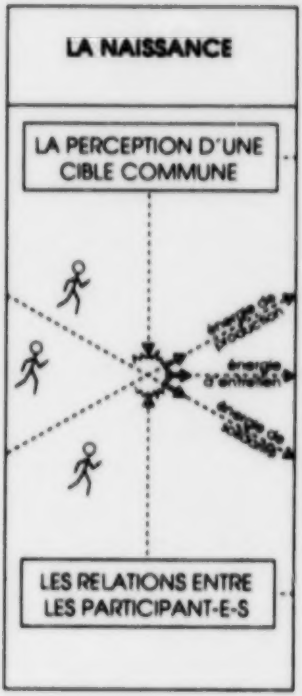
- **la naissance du groupe;**
- **la croissance du groupe;**
- **la maturité du groupe.**

À chacune de ces étapes, **la perception d'une cible commune** et **les relations entre les participant-e-s** sont les deux éléments déterminants du développement du groupe. Ces deux dimensions s'inscrivent donc constamment au centre des préoccupations de l'animatrice: dans les critères de composition des groupes, dans les activités de la première rencontre, dans les phénomènes de participation et de communication ou encore dans l'évaluation du groupe.

Dans ce chapitre, nous présentons une description des étapes de développement du groupe dans le cadre de l'alphabétisation populaire et discutons du rôle de l'animatrice à chacune des trois étapes. Nous présentons aussi certaines questions qui peuvent guider l'animatrice avant la formation du groupe, notamment pour en définir la composition. Pour faciliter la compréhension, on peut se référer au tableau Le développement du groupe de la fiche no 1.

LA NAISSANCE DU GROUPE

Ce qui différencie le rassemblement d'individus de la constitution véritable d'un groupe, c'est la synergie entre deux ingrédients fondamentaux: **la perception d'une cible commune** et **les relations entre les participant-e-s.**



Lorsque ces deux conditions sont satisfaites, la "magie" de la dynamique du groupe peut alors opérer. On l'observe dans un atelier où "ça marche", "qui a du souffle". L'animatrice se sent alors tirée par le groupe et ne porte plus toute seule l'entière responsabilité de la réussite du groupe.

L'énergie du groupe

La perception et la valorisation d'une cible commune d'une part et les relations établies entre les participant-e-s d'autre part, ont pour effet de générer de l'énergie pour le groupe. Le mot énergie n'est pas utilisé ici comme figure de style: il s'agit réellement de l'élément stimulant la constitution du groupe.

Cette énergie propre au groupe lui permettra de réaliser des activités en fonction de ses objectifs et de développer une solidarité entre ses membres.

Sans ces deux conditions, l'énergie demeure confinée aux préoccupations individuelles des participant-e-s. Nous verrons plus loin le rôle de l'énergie nécessaire à la croissance du groupe. Mais revenons d'abord aux deux conditions essentielles à la naissance du groupe.

Première condition: la perception d'une cible commune

De prime abord, les participant-e-s viennent tous et toutes à un atelier d'alphabétisation pour apprendre à lire et écrire. C'est là l'objectif le plus facilement identifiable, mais il faut aller plus loin. Même si chaque participant-e nous a déjà communiqué individuellement ses objectifs et que nous avons toutes les raisons de croire que tout le monde poursuit sensiblement les mêmes objectifs, il demeure essentiel **que le groupe prenne conscience de poursuivre une cible commune.**

Il peut y avoir une grande diversité d'objectifs au sein d'un groupe. Par exemple, telle personne souhaite aider ses enfants à l'école, une autre trouve ses possibilités sur le marché du travail trop limitées; pour d'autres, il s'agit d'un défi à relever et d'une source de valorisation personnelle; d'autres encore viennent sous la pression de leur entourage immédiat ou pour répondre aux exigences du bureau d'Aide sociale.

Dans un atelier d'alphabétisation, les activités visant à développer la perception d'une cible commune devraient débuter dès la première rencontre et se poursuivre au cours des rencontres suivantes. Il faut parfois plusieurs semaines à certain-e-s participant-e-s pour préciser le sens de leur démarche d'alphabétisation. L'expérience de quelques semaines d'atelier peut aussi aider le groupe à se doter d'un même langage et à se fixer des objectifs réalistes.

Au cours des premières rencontres, l'animatrice aide les participant-e-s à mettre en commun leurs motivations, leurs attentes et leurs objectifs. Son travail consiste à amener l'ensemble du groupe à s'approprier les objectifs d'alphabétisation populaire en s'appuyant sur les préoccupations de chacun-e. C'est souvent l'occasion pour plusieurs de rendre ces objectifs plus concrets et pour d'autres de les découvrir. C'est aussi pour l'animatrice une manière de rallier ceux et celles dont la motivation relève de facteurs extérieurs, comme par exemple les exigences de l'Aide sociale.

Cette étape du développement du groupe est particulièrement importante quand il s'agit d'un groupe hétérogène au niveau de l'âge, de l'origine culturelle, du niveau d'apprentissage ou autre. Au-delà de leurs différences, les participant-e-s peuvent développer le sentiment de partager certains objectifs quant à leur démarche, leur recherche d'autonomie ou leurs revendications en tant que personnes analphabètes.

Le travail sur les objectifs ne doit pas se limiter aux relations entre l'animatrice et chaque participant-e, mais doit faire l'objet d'échanges entre les membres du groupe eux-mêmes.

Deuxième condition: les relations entre les participant-e-s

Les premiers contacts polis et les relations déjà existantes ne suffisent pas pour soutenir le travail de groupe. Dans un atelier d'alphabétisation, l'animatrice qui souhaite s'appuyer sur l'entraide et la solidarité doit favoriser le développement du plus grand nombre de relations entre les participant-e-s.

Chacun-e doit être en mesure de reconnaître ce que les autres peuvent apporter à l'atelier. L'animatrice peut aider le groupe à identifier les caractéristiques ou les intérêts communs à plusieurs participant-e-s, comme des activités de loisir, des qualités personnelles, des situations de vie ou des goûts. Ceci a pour effet de favoriser le développement des affinités, de la solidarité et de l'entraide dans le groupe. Il n'est pas nécessaire que tout le monde s'aime, mais à tout le moins, qu'on ne sente pas d'animosité entre les participant-e-s.

Tout comme pour la perception d'une cible commune, la préoccupation de l'animatrice pour les relations entre participant-e-s doit prendre une place importante dès la première rencontre et demeurer présente au cours des rencontres suivantes. Pour aider le groupe à définir une cible commune et à établir des relations, l'animatrice peut structurer des activités en s'appuyant sur l'approche présentée au chapitre 3. Nous reviendrons aussi sur l'importance des premières rencontres au chapitre 6.

Ces deux facteurs sont les éléments-clés de la naissance du groupe. Sans eux, le groupe ne dispose pas de l'énergie nécessaire pour se développer. Mais pour maximiser les chances de réussite du groupe, l'animatrice peut aussi, dès la première rencontre, voir à l'organisation du groupe.

L'organisation du groupe

Les groupes d'alphabétisation sont souvent amenés à préciser des rôles pour chacun-e, reliés à l'exécution de certaines tâches comme la préparation du café, la reproduction d'exercices au photocopieur, l'entretien du local, etc. Ces tâches peuvent être distribuées dès les premières rencontres du groupe. Toutefois, les rôles les plus déterminants sont ceux reliés au partage du pouvoir et concernent directement les rapports entre l'animatrice et les participant-e-s.

L'animatrice possède l'expertise sur la matière, soit le code écrit, et à ce titre, c'est elle qui définira l'essentiel du programme des ateliers. C'est aussi à elle qu'on adressera toute demande d'autorisation, ce qui lui confère, par conséquent, une certaine forme d'autorité. Enfin, les participant-e-s lui attribueront sans doute la fonction d'animation au sein du groupe. **Expertise, autorité et animation**, voilà trois rôles qui donnent un certain pouvoir à ceux et celles qui exercent ces fonctions dans un groupe.

Une telle concentration de pouvoir risque de limiter l'autonomie du groupe. En effet, il est difficile pour un groupe de développer sa dynamique et une identité propre sans avoir d'emprise sur ce qui le concerne. Si l'animatrice se réserve un droit de veto sur toute la vie du groupe, elle en limite d'autant son développement. Il serait illusoire pour l'animatrice de nier ses responsabilités dans chacun de ces trois rôles. Toutefois, elle peut réduire les risques liés au cumul de ces rôles.

Dès la première rencontre, l'animatrice devrait définir clairement ses exigences de base afin que tous sachent à quoi s'en tenir. Par exemple, l'animatrice indique, s'il y a lieu, ses attentes concernant les retards, les absences, l'organisation matérielle du local ou toute autre question lui apparaissant essentielle au fonctionnement de l'atelier et à celui de l'organisme.

En contrepartie, l'animatrice doit indiquer au groupe dans quels domaines celui-ci pourra prendre des décisions, par exemple l'heure de la pause, le choix des thèmes de travail, l'organisation d'activités ou la gestion d'un budget. L'essentiel est de permettre au groupe d'exercer une certaine emprise sur des domaines significatifs liés à sa croissance, ce qui demande à l'animatrice une certaine flexibilité. Nous reviendrons sur cette question au chapitre 5 qui traite des styles d'animation.

LA CROISSANCE DU GROUPE

Après avoir développé la perception d'une cible commune et les relations entre les participant-e-s, le groupe dispose de l'énergie nécessaire à sa croissance. Cette énergie alimente les trois phénomènes qui permettent au groupe de se développer: **la participation, la communication et l'entretien**.

Ainsi, l'énergie disponible dans le groupe prend trois formes différentes. L'énergie de production alimente la participation; l'énergie de solidarité soutient le phénomène de la communication et enfin l'énergie d'entretien permet au groupe de surmonter les obstacles qui entravent la participation et la communication. C'est principalement par les fonctions d'animation que le groupe peut surmonter les obstacles rencontrés. Nous y reviendrons plus loin.

La participation et la communication sont à la fois la source et l'effet de l'énergie disponible au groupe. Dans la mesure où ses membres participent et communiquent entre eux, le groupe dispose de l'énergie nécessaire pour assurer son développement.

La participation

On évalue souvent les résultats d'un atelier d'alphabétisation en fonction de la participation. Par exemple, on dira: "tout le monde a bien participé"; "ce sont toujours les mêmes qui participent"; "telle personne ne participe jamais", etc. La participation s'inscrit au centre des préoccupations des animatrices. Mais qu'est-ce que nous entendons par participation?

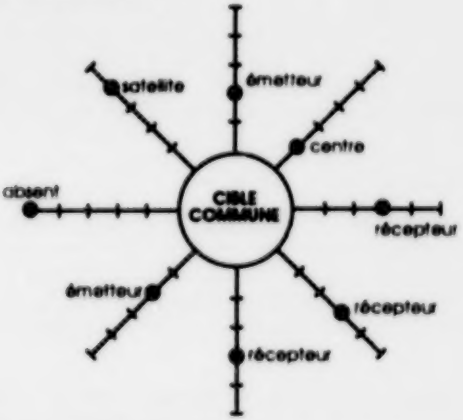
Il ne suffit pas à quelqu'un-e de parler, de formuler une proposition ou d'émettre un commentaire pour qu'on puisse affirmer que cette personne participe. Ceux ou celles qui parlent beaucoup peuvent d'ailleurs poser un gros problème au groupe et n'apportent pas nécessairement une contribution positive au travail collectif. De la même façon, on ne peut pas conclure à la non-participation d'une personne qui s'absente temporairement. Dans notre modèle d'analyse, la participation est définie en fonction de la contribution des participant-e-s à la cible commune.

L'axe de participation

L'axe de participation présenté ci-dessous permet, à n'importe quel moment de la vie du groupe, de situer la contribution d'un-e participant-e à la cible commune.

POSITION	COMPORTEMENTS FACE À LA CIBLE COMMUNE
Le centre	formule une proposition, oriente le groupe, fait le point, apporte de l'eau au moulin.
L'émetteur	donne son opinion, exprime son accord ou son désaccord, pose une question concernant le contenu.
Le récepteur	est attentif à un émetteur ou au centre, pose une question de clarification, manifeste de l'intérêt de façon verbale ou non verbale, prend du recul et observe.
Le satellite	est inattentif en ce qui concerne l'objectif, émet des opinions sans rapport avec l'objectif, s'exprime sur des phénomènes de groupe, remet en question l'objectif.
L'absent	s'absente, quitte momentanément, arrive en retard, démissionne.

À tout moment, on peut s'arrêter et voir que chaque participant-e occupe l'une ou l'autre des cinq positions. Le diagramme ci-dessous représente les positions occupées sur l'axe de participation par les huit membres d'un groupe fictif à un moment précis de ses activités.



Par ailleurs, la participation constitue un phénomène dynamique puisque chaque participant-e se déplace plus ou moins d'une position à l'autre sur son axe de participation. Trois principes peuvent nous guider pour analyser la participation.

- **Toutes les positions peuvent contribuer positivement au développement du groupe; par exemple, il peut être salutaire de laisser un-e participant-e se retirer momentanément pour mieux revenir ou quelqu'un peut s'absenter pour accomplir une tâche pour le groupe;**
- **la mobilité d'une position à l'autre contribue positivement au développement du groupe;**
- **les positions d'émetteur et de récepteur doivent être privilégiées.**

Ces principes peuvent guider l'animatrice dans ses interventions. Par exemple, il peut être tout aussi pertinent d'inciter un participant verbo-moteur à occuper la position de récepteur que d'amener un satellite à s'intéresser à l'objectif du groupe. Dans l'ensemble, les participant-e-s d'un atelier d'alphabétisation devraient occuper pendant 70 à 80% du temps les positions d'émetteur et de récepteur, avec une proportion beaucoup plus importante à la position de récepteur. L'émetteur et le récepteur sont des positions complémentaires qui s'inscrivent dans un modèle classique de communication.

La participation minimale

La position de récepteur représente une condition minimale pour qu'un-e participant-e puisse contribuer à l'atelier et en tirer bénéfice. Si pour des raisons d'ordre psychologique ou des problèmes de déficience intellectuelle ou de toxicomanie, un-e participant-e est incapable d'occuper minimalement la position de récepteur, l'animatrice devrait remettre en question sa présence au sein du groupe, puisque cette personne ne peut se rallier à l'objectif du groupe. Voilà qui soulève toute la question des critères de composition des ateliers et des limites inhérentes aux groupes hétérogènes. Nous reviendrons sur cette question un peu plus loin.

La communication

La communication représente le deuxième facteur indispensable au développement du groupe. Si chaque participant-e se cantonne dans une position individuelle face aux objectifs du groupe et refuse d'établir des liens avec les autres alors le groupe ne peut qu'avorter. Il ne suffit pas de partager le même objectif: sans communication entre les participant-e-s, aucune dynamique de groupe n'est possible.

Dans les ateliers d'alphabétisation, la communication entre les participant-e-s se heurte à de nombreuses difficultés. Certaines personnes ont conservé le modèle qu'elles ont connu plus jeunes à l'école et communiquent surtout avec l'animatrice. En outre, certains n'ont pas l'habitude de s'exprimer devant un groupe; d'autres ont des difficultés d'élocution ou encore limitent leurs échanges à quelques personnes déjà connues. La capacité d'écoute des participant-e-s est également un facteur important pour la communication.

On peut reconnaître une bonne communication dans un groupe à trois indices:

- **les participant-e-s font preuve d'attention envers les autres et reconnaissent que chacun-e a sa place dans le groupe;**
- **les malaises qui limitent la participation sont exprimés lorsque nécessaire;**
- **les participant-e-s ont développé une conscience de groupe.**

Dès la naissance du groupe, la prise de contact initiale doit susciter chez les participant-e-s le désir de se solidariser. Ceci sera d'autant plus facile à réaliser si l'animatrice a pris soin d'appuyer la composition du groupe sur certaines affinités entre les participant-e-s. Par la suite, elle cherchera à mettre en évidence ces affinités.

Les tensions et les malaises qui surgissent inévitablement dans les groupes doivent être nommés et traités dans la mesure où ils nuisent à la poursuite des objectifs du

groupe. Pour ce faire, les dispositions personnelles favorisant une bonne communication doivent être développées chez les participant-e-s. L'animatrice peut structurer des expériences qui stimulent la confiance en soi, la capacité d'écoute, la clarté d'expression et l'expression de soi. La rétroaction que nous présentons plus loin, s'avère aussi utile à la communication interpersonnelle.

Pour que naisse la conscience de groupe chez les participant-e-s et que tout le monde soit mis à contribution, chacun-e doit acquérir la conviction que l'interaction entre tous et toutes est essentielle au rendement du groupe. L'indice le plus significatif de la conscience de groupe est le suivant: plus les personnes s'adressent à l'ensemble du groupe et non aux seuls membres qu'elles connaissent personnellement ou encore à l'animatrice, et plus la solidarité s'installe. Pour favoriser ce mode de communication au sein du groupe, l'animatrice peut servir de relais entre les émetteurs et les récepteurs parmi les participant-e-s.

L'entretien du groupe

La participation et la communication sont les deux processus élémentaires qui assurent la croissance du groupe. Mais plus les membres du groupe participent et communiquent entre eux et plus les difficultés augmentent. Un groupe qui se développe normalement n'est pas nécessairement exempt de conflits ou de difficultés, c'est plutôt un groupe qui prévient et élimine les obstacles à son développement.

L'animation a pour but de prévenir et de surmonter ces obstacles. Ces fonctions peuvent être assumées par les participant-e-s, mais dans l'atelier d'alphabétisation, c'est le plus souvent l'animatrice qui en prend la responsabilité. Par ailleurs, au fur et à mesure que le groupe se développe, l'animatrice peut apprendre aux participant-e-s à intégrer certaines habitudes propres à l'animation.

Les fonctions de l'animation: clarification, organisation et facilitation.

Le groupe doit exercer des fonctions d'animation au niveau du contenu, de la procédure et du climat. Les fonctions propres à la clarification permettent à l'information de circuler librement. Les fonctions d'organisation favorisent la participation de chacun-e et les fonctions de facilitation concernent les aspects socio-émotifs et favorisent la communication. D'autres techniques de travail sont utilisées pour prévenir ou surmonter les obstacles, soit l'évaluation, la prise de décisions et la résolution de conflits.

Nous traiterons plus en détail des fonctions et techniques d'animation au chapitre 4 et des autres techniques de travail au chapitre 6.

Le climat du groupe

Après quelques rencontres, l'animatrice arrive à porter un jugement assez précis sur l'allure générale du groupe. Par exemple, elle dira: "J'ai beau leur proposer des choses différentes, il n'y a jamais rien qui les intéresse" ou "les participants ne se parlent pas entre eux; quand on aborde un thème nouveau, il y a peu d'échange" ou "ils sont très intéressés, mais n'arrivent pas à s'entendre facilement" ou encore "il y en a toujours un qui apporte un nouvel argument", etc. Ces observations peuvent être très utiles à l'animatrice. Mais comment les traduire en action?

L'analyse du climat

L'énergie dont dispose le groupe pour son développement se divise en énergie de production, en énergie de solidarité et en énergie d'entretien. Un groupe qui fonctionne bien doit disposer des trois types d'énergie en quantité suffisante. On y observe alors un climat d'efficacité au niveau de la participation, un climat de solidarité au niveau de la communication et un climat d'harmonie au niveau de l'entretien. Par ailleurs, le manque ou l'excès d'un des trois type d'énergie se traduira par un climat particulier selon le type d'énergie concerné. Le tableau ci-dessous présente neuf catégories pour décrire différents climats observés dans les groupes.

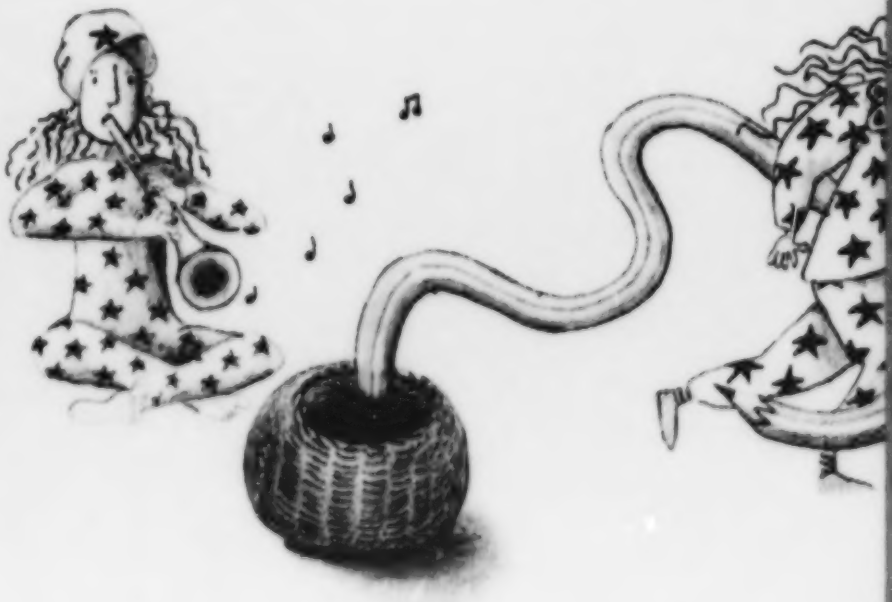
LES CLIMATS DU GROUPE

Quantité d'énergie	Énergie de production	Énergie de solidarité	Énergie d'entretien
Manque d'énergie	Climat d'apathie	Climat de réserve	Climat de confusion dans les objectifs ou défensif dans les relations interpersonnelles
Énergie suffisante	Climat d'efficacité	Climat de solidarité	Climat d'harmonie
Excès d'énergie	Climat de fébrilité	Climat d'euphorie	Climat laborieux

À partir d'observations spontanées sur le climat d'un groupe, l'animatrice peut, à l'aide du tableau précédent, identifier le type et la quantité d'énergie en cause. Ensuite, elle peut se fixer des objectifs d'intervention.

Prenons l'exemple d'un groupe fictif où l'animatrice relève les observations suivantes: "les participants se parlent peu, ils adressent toujours la parole à l'animatrice, ils communiquent peu durant la pause-café et quittent rapidement les lieux à la fin de l'atelier". Ces observations décrivent le climat de réserve qui, selon le tableau, s'établit lorsque le groupe manque d'énergie de solidarité. En conséquence, l'animatrice pourra se fixer des objectifs d'intervention qui favorisent le développement des relations entre les participant-e-s, le travail sur des habiletés de communication ou l'expression de malaises existant dans le groupe.

Le manque ou l'excès d'un type d'énergie a pour effet de rompre l'équilibre entre les trois types d'énergie. Le rôle de l'animatrice consiste à maintenir, pour chaque dimension de la vie du groupe, la quantité suffisante d'énergie.



LA MATURITÉ DU GROUPE

La maturité se définit comme étant l'état de ce qui a atteint son plein développement. Toutefois, la maturité du groupe ne peut être présentée comme l'aboutissement ultime de la croissance que nous venons de décrire. Un atelier d'alphabétisation ne peut atteindre et maintenir en permanence le niveau de maturité idéal. On doit plutôt considérer qu'au fur et à mesure que l'atelier progresse et que le groupe se développe, les indices permettant d'évaluer sa maturité se manifestent.

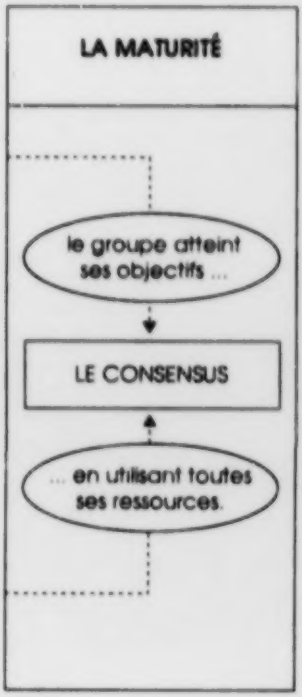
Le consensus comme indice de maturité

Le groupe touche à sa maturité lorsqu'il est capable d'atteindre le consensus sur des aspects importants de son développement. Le mot consensus ne réfère pas exclusivement à la prise de décision formelle dans l'accomplissement d'une tâche, mais s'applique à toutes les dimensions de la vie du groupe pouvant faire l'objet de décisions ou d'accords unanimes. Les aspects importants pour le groupe sont la définition, la poursuite et l'atteinte des objectifs, les relations entre les participant-e-s et les mécanismes d'entretien.

Le consensus suppose que la participation, la communication et l'entretien ont atteint un niveau de maturité suffisant, mais aussi que le groupe a intégré ces trois processus. Le consensus est une décision avec laquelle les participant-e-s se sentent solidaires. Cette décision résulte d'un équilibre entre les préoccupations relatives aux objectifs et celles qui relèvent de la solidarité.

Si la préoccupation du groupe est centrée exclusivement sur ses objectifs, chacun-e voudra discuter jusqu'à ce que tout le monde soit intellectuellement satisfait dans le but d'obtenir l'unanimité. Par ailleurs, si la préoccupation est orientée surtout vers la solidarité, on éternisera le débat dans l'espoir d'obtenir l'adhésion totale de chacun-e de peur de créer des frustrations. En outre, si le groupe veut explorer tous les aspects socio-émotifs suscités par l'expression des divergences, il deviendra un groupe de croissance et s'écartera de ses objectifs. Le consensus reflète donc l'intégration de la participation, de la communication et des mécanismes d'entretien dans le groupe.

Ainsi, l'accord dans le respect des différences, suite à l'expression des opinions individuelles, devient un indice de maturité de plus en plus significatif à mesure qu'il s'établit sur des aspects importants. Cette maturité permet au groupe d'atteindre ses objectifs en utilisant l'ensemble de ses ressources: les participant-e-s.



L'évaluation du rendement du groupe peut s'appuyer sur cette résultante de la maturité. L'animatrice peut aider les participant-e-s à répondre aux deux questions suivantes: le groupe a-t-il atteint de façon satisfaisante ses objectifs? Le groupe a-t-il mis à profit les ressources offertes par l'ensemble des participant-e-s?

LES PRÉALABLES AU GROUPE OPTIMAL

Nous avons vu l'évolution du groupe depuis sa naissance jusqu'à sa maturité en passant par la phase de croissance. Mais, avant même que les participant-e-s se rencontrent, l'animatrice peut préparer le terrain et mettre en place des conditions optimales au développement du groupe. Pourquoi se réunir? Qui réunir? Combien de personnes réunir? En répondant à ces questions avant la première rencontre, elle peut éviter certains problèmes susceptibles d'apparaître par la suite.

Pourquoi se réunir?

De manière générale, pour qu'un groupe ait toute les chances de se développer en disposant de l'énergie nécessaire à sa croissance, les objectifs proposés doivent justifier la réunion de plusieurs personnes. S'il est plus facile d'atteindre ces objectifs en mobilisant des personnes qui travaillent individuellement, il devient alors inutile de constituer un groupe.

L'économie réalisée en regroupant plusieurs personnes avec une seule animatrice ne représente pas une raison suffisante pour justifier un travail de groupe du point de vue des participant-e-s. Si on choisit de réunir plusieurs participant-e-s dans un atelier d'alphabétisation, c'est qu'on trouve essentiel que ces personnes se solidarisent dans une activité commune pour poursuivre des objectifs d'alphabétisation. La solidarité, l'entraide et le sentiment d'appartenance sont tous des éléments propres à l'alphabétisation populaire et qui justifient le travail de groupe.

L'animatrice pourra tenir compte de ces considérations pour proposer une cible commune lors des premières rencontres.

Qui réunir?

Même si les contraintes budgétaires et géographiques laissent parfois peu de latitude dans la composition des groupes, il demeure utile de s'interroger sur le sujet. Encore une fois, les deux facteurs importants pour le développement du groupe sont en cause, soit le lien avec les objectifs et la relation avec les autres participant-e-s.

Pour qu'une personne puisse participer au sein d'un groupe d'alphabétisation, elle doit être objectivement concernée par l'alphabétisation, mais doit aussi se sentir personnellement motivée par cet objectif. L'animatrice peut prévoir le travail à effectuer pour que les participant-e-s s'approprient les objectifs en se questionnant sur le niveau de motivation de chacun. Dans quelle mesure se sentent-ils réellement concernés par une démarche d'alphabétisation? Qui les incite à venir s'inscrire? Un parent? L'Aide sociale? Existe-t-il des motivations d'ordre social telle que le besoin de sortir de leur isolement?

La personne qui ne se sent pas concernée, au départ, par l'alphabétisation pourra en cours de route, avec l'aide de l'animatrice et des autres participant-e-s, se rallier et s'approprier les objectifs poursuivis par le groupe. Elle doit toutefois être en mesure de comprendre et de participer minimalement au travail du groupe. Il ne faut pas sous-estimer l'impact négatif qu'entraîne la présence d'un-e participant-e qui ne peut contribuer à la poursuite des objectifs. Nous touchons là les limites inhérentes à l'hétérogénéité des groupes. On peut certainement affirmer que la diversité du groupe rend plus difficile la perception d'objectifs communs. Ainsi, un groupe réunissant plusieurs niveaux d'apprentissage, des personnes handicapées intellectuelles, des Néo-Québécois alphabétisés dans leur langue d'origine et des Québécois analphabètes, pourra connaître de plus grandes difficultés quant à la perception d'objectifs communs.

L'animatrice peut examiner les relations que chacun-e pourra établir avec les autres membres du groupe, identifier les affinités sur lesquelles les relations pourront s'appuyer et anticiper, s'il y a lieu, les sources de tensions et de conflits possibles. Dans certains cas, l'animatrice pourra modifier la composition du groupe afin d'éviter des tensions trop exigeantes quant à l'entretien du groupe.

Combien de personnes réunir?

Les petits groupes sont généralement composés d'un minimum de trois personnes et d'un maximum de vingt personnes. Pour leur part, les ateliers d'alphabétisation rassemblent généralement de six à huit personnes. Il arrive toutefois que certains ateliers réunissent trois ou quatre personnes alors qu'ailleurs, ils regroupent de dix à douze participant-e-s.

Il faut tenir compte de plusieurs choses pour fixer le nombre idéal de participant-e-s à un atelier donné, notamment la nature des objectifs, le temps dont dispose le groupe, la qualité des relations entre les participant-e-s, leur degré d'autonomie, le niveau de rendement qu'on veut obtenir, etc. De façon générale, plus le nombre de personnes augmente et plus les difficultés rencontrées se multiplieront. Par ailleurs, un groupe réduit à quelques participant-e-s (trois ou quatre) n'offre pas une dynamique aussi créatrice et génératrice de situations d'apprentissage variées.

L'ajout d'un-e participant-e dans un groupe peut avoir des répercussions beaucoup plus importantes qu'il apparaît au point de départ. Par exemple, le fait d'ajouter une nouvelle personne à un noyau déjà existant de sept participant-e-s, peut avoir des retombées majeures si on considère les relations entre les participant-e-s plutôt que le nombre absolu de personnes. Dans un groupe de sept participant-e-s, on peut voir s'établir 21 liens différents; l'ajout d'une seule personne fera passer ce nombre à 28. L'animatrice voit alors sa tâche augmenter d'autant en ce qui concerne le développement des relations interpersonnelles, la communication, la résolution de conflits, etc. Le tableau suivant montre l'augmentation du nombre de liens à mesure que le nombre de participant-e-s s'accroît.

NOMBRE DE LIENS DANS LE GROUPE

Nombre de membres	Nombre de liens
3	3
4	6
5	10
6	15
7	21
8	28
9	36
10	45
11	55
12	66
13	78
14	91

L'animatrice a donc avantage à s'interroger, avant la première rencontre, sur le nombre de participant-e-s à accepter dans un groupe.

Celle qui ouvre son atelier à l'arrivée continue de nouveaux membres, devrait prendre en considération la multiplication des liens que cela entraîne dans le groupe. L'intégration d'une nouvelle personne nécessite un temps d'arrêt afin de mesurer les nouveaux liens à développer et afin de s'assurer de l'adhésion de cette personne aux objectifs du groupe.

CONCLUSION

La théorie du groupe optimal est un modèle de développement du groupe qui permettra aux animatrices d'intégrer leur pratique en animation de groupe; mais il ne faut pas l'utiliser comme une recette. Par exemple, la naissance du groupe ne se limite pas nécessairement aux activités de la première rencontre, mais peut s'échelonner sur plusieurs semaines, selon le degré d'adhésion aux objectifs et la qualité des relations interpersonnelles.

Il faut utiliser cette théorie pour comprendre les phénomènes observés dans le groupe et non pas chercher à adapter ce dernier à la théorie. S'il est utile de revenir souvent à la théorie pour mieux se situer, il faut par contre savoir l'oublier pour laisser place à l'intuition. Celle-ci demeure toujours très importante dans le travail avec les groupes.

Il faut du temps pour que le groupe arrive à maturité et l'animatrice ne doit pas en faire une obsession. Elle peut contribuer activement à accélérer la croissance du groupe, mais la maturation de ce dernier nécessite toujours un minimum de temps. Ainsi l'animatrice doit interpréter avec prudence les consensus obtenus rapidement, après seulement quelques rencontres. Ce genre de situations relève davantage de la difficulté d'exprimer son désaccord et ne signifie pas nécessairement qu'il y ait consensus réel entre tous les membres du groupe.

UN MODÈLE D'INTERVENTION S'APPUYANT SUR LE CYCLE D'APPRENTISSAGE[3]

3. *L'approche présentée dans ce chapitre est une adaptation du modèle présenté dans: Le répertoire de l'animateur de groupe, de Pfeiffer, Q. et Jones, J.E., traduit de l'américain par M. Bonneau, Éditions Actualisation, Montréal, 1982.*

"On retient 10% de ce qu'on lit, 20% de ce qu'on entend, 30% de ce qu'on voit, 50% de ce qu'on voit et entend; par contre, on retient 80% de ce qu'on dit et 90% de ce qu'on fait."[4]

Ces observations de Julio Fernandez montrent à quel point il peut être avantageux de faire appel à l'expérience des participant-e-s dans un groupe d'alphabétisation. Chaque personne arrive dans le groupe avec ses propres expériences qui vont enrichir ses apprentissages et ceux des autres participant-e-s. Par exemple, les difficultés rencontrées dans la recherche d'un emploi, la réussite personnelle dans une activité de loisir ou la résolution d'un conflit avec son propriétaire sont des expériences de vie pouvant être utiles à l'atelier d'alphabétisation. Mais l'utilisation de l'expérience individuelle des participant-e-s présente cependant certaines limites.

D'une part, les autres membres du groupe n'ont pas de contact direct avec l'expérience personnelle des autres participant-e-s. Ils sont limités par la qualité du témoignage qu'ils doivent intégrer à leur propre expérience. Il est fréquent de constater que les discussions prennent un aspect décousu - on passe du coq à l'âne - et seule l'animatrice arrive à retracer le fil conducteur.

D'autre part, les apprentissages découlant des expériences antérieures sont, dans une certaine mesure, limités au "déjà vu". L'animatrice qui souhaite amener les participant-e-s sur un terrain nouveau, tirera donc avantage de l'utilisation des expériences dites structurées.

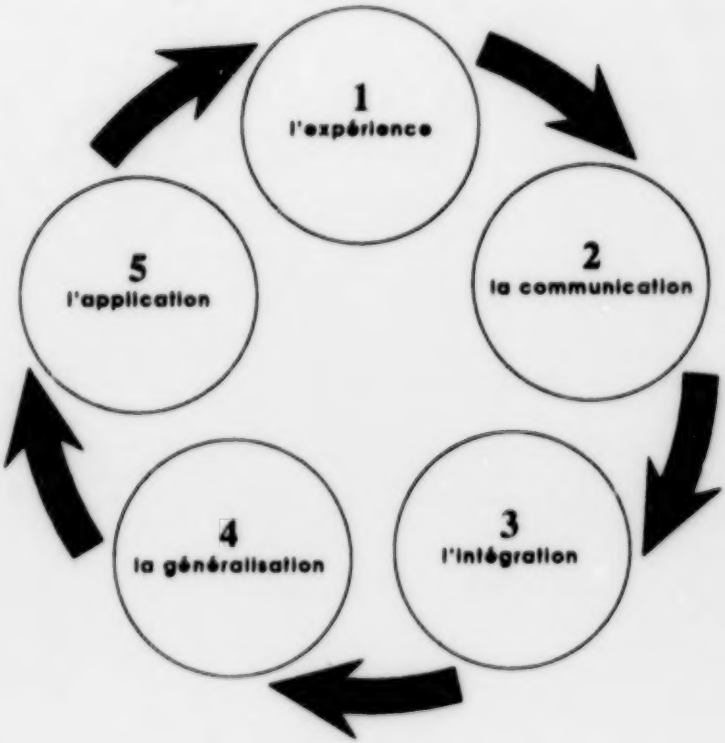
Le cycle d'apprentissage

L'approche s'appuyant sur le cycle d'apprentissage consiste à planifier une expérience en fonction d'un objectif que l'animatrice s'est fixé. L'objectif doit répondre à un besoin d'apprentissage pour le groupe ou les participant-e-s et l'expérience doit être planifiée de manière à susciter les apprentissages recherchés. Cette approche repose sur les postulats suivants:

- **l'expérience précède l'apprentissage;**
- **le ou la participant-e détermine lui-même ou elle-même la signification de son expérience et les apprentissages que lui suggère cette expérience.**

L'animatrice joue toutefois un rôle de première importance. Elle doit d'abord planifier adéquatement l'expérience et ensuite, aider les participant-e-s à en tirer leurs propres apprentissages, en utilisant les techniques d'animation appropriées. Cette approche s'appuyant sur le cycle d'apprentissage comporte cinq étapes qui s'enchaînent. Le modèle est présenté à la fiche nº 3: **le cycle d'apprentissage**.

4. *Fernandez, J., Réussir une activité de formation, Éditions Albert St-Martin, Montréal, 1989.*



Ce modèle basé sur le cycle d'apprentissage permet de partir du très concret (l'expérience) et de revenir au concret (l'application) en passant par l'abstrait (l'intégration et la généralisation). Autrement dit, à partir de l'expérience vécue ensemble, on tente de dégager des conclusions générales qu'on appliquera dans la vie du groupe, dans sa démarche d'alphabétisation ou sa vie de tous les jours. Le cycle d'apprentissage peut ainsi être utilisé après toutes les expériences significatives vécues par un groupe. Voici une description de chaque étape du modèle.

L'EXPÉRIENCE

C'est la première étape du processus. Au cours de l'expérience, les participant-e-s s'adonnent à une activité qui les amène à adopter des comportements, à agir dans une situation présentant certaines contraintes, à observer, à dire quelque chose, à jouer un rôle particulier, à participer à un jeu avec ou sans compétition, etc. L'expérience peut prendre une multitude de formes. Dans tous les cas, elle doit favoriser la manifestation des effets recherchés compte tenu des objectifs puisque la suite du processus repose sur cette expérience.

EXEMPLES D'EXPÉRIENCES STRUCTURÉES

Objectifs	Expériences
• Développer l'estime de soi et développer les relations interpersonnelles dans le groupe.	• Chaque personne identifie trois qualités personnelles qu'elle possède, puis les communique aux autres membres du groupe.
• Développer la confiance entre les participant-e-s.	• Le groupe forme un cercle très serré, épaule contre épaule, autour d'un-e participant-e. La personne qui se tient debout au centre ferme les yeux et se laisse tomber dans n'importe quelle direction. Les autres la ramènent doucement vers le centre.
• Développer l'écoute, apprendre à parler une personne à la fois.	• Le groupe forme un cercle et discute d'un sujet touchant la vie du groupe. Durant la discussion, une balle circule dans le groupe et seule la personne qui a la balle peut parler.

Rôle de l'animatrice

À cette étape, le rôle de l'animatrice consiste à définir l'objectif de l'expérience en fonction des besoins d'apprentissage des participant-e-s et à en planifier avec soin le déroulement. En général, l'animatrice intervient très peu durant l'expérience elle-même, laissant plutôt les membres du groupe à eux-mêmes après leur avoir donné des consignes claires. Toutefois, il peut arriver que l'animatrice précise ou modifie une consigne en cours d'expérience ou encore attire l'attention des participant-e-s sur un aspect particulier de l'expérience. Elle utilise alors des questions "sans échec" telles que:

- **Que se passe-t-il?**
- **Que ressentez-vous face à ...?**
- **Seriez-vous disposé à essayer?**
- **Quelles sont vos objections?**
- **Voulez-vous vous expliquer à ce sujet?**
- **Si vous pouviez deviner la réponse, quelle serait-elle?**

LA COMMUNICATION

Cette étape vise à permettre aux participant-e-s de se communiquer leurs réactions et leurs observations au sujet de l'expérience qu'ils ou elles ont vécue ou observée. Tout comme l'expérience, cette étape est déterminante pour l'ensemble de l'exercice puisqu'on va utiliser les données de la communication lors des étapes suivantes.

Rôle de l'animatrice

À cette étape, l'animatrice devient plus active. Elle recueille les commentaires et s'assure que chacun·e s'exprime. Elle conserve l'ensemble des données exprimées soit en utilisant un tableau, soit en faisant un résumé. Pour solliciter les commentaires, l'animatrice lance la discussion par des questions ouvertes, ceci pour éviter d'induire sa propre interprétation de l'expérience vécue par le ou la participant-e. Elle utilise des questions telles que:

- **Qui se porte volontaire pour exprimer son expérience?**
- **Que s'est-il passé?**
- **Qui a vécu la même expérience?**
- **Qu'avez-vous observé?**

L'INTÉGRATION

Après s'être communiquées leurs réactions et observations, les participant·e·s cherchent à donner un sens à ce qu'ils ou elles viennent de dire, notamment en cherchant à établir des rapprochements avec des expériences déjà vécues. Ils ou elles explorent différentes explications à donner à cette expérience.

Rôle de l'animatrice

À cette étape, l'animatrice attire l'attention des participant·e·s sur l'ensemble des données échangées et sollicite des explications ou des réactions. Elle invite les participant·e·s à faire des liens avec d'autres expériences. Elle utilise des questions ouvertes telles que:

- **Comment expliquez-vous cela?**
- **Qu'est-ce que ça signifie pour vous?**
- **Qu'est-ce qui vous a surpris?**
- **Quels liens voyez-vous dans tout ça?**
- **Est-ce révélateur de quelque chose?**
- **Comment cette expérience a-t-elle modifié votre compréhension de vous-même et du groupe?**

LA GÉNÉRALISATION

Après avoir exploré différentes interprétations à donner à l'expérience vécue, les participant-e-s cherchent à en tirer des conclusions. Ils ou elles tentent de dégager des principes à partir des connaissances acquises sur eux-mêmes ou sur leur groupe.

Rôle de l'animatrice

L'animatrice aide les participant-e-s à dégager des conclusions en leur posant différentes questions:

- **Qu'avez-vous appris?**
- **Quelle est "la morale de cette histoire"?**
- **Quels principes peut-on en tirer?**
- **Y trouvez-vous une explication utile?**

L'APPLICATION

Les apprentissages deviennent vraiment utiles lorsque chacun-e peut identifier et planifier des applications dans sa vie quotidienne. À cette étape, les participant-e-s cherchent à concrétiser dans la vie du groupe ou dans leur vie personnelle les conclusions découlant de l'expérience. Le cycle d'apprentissage est terminé à partir du moment où les participant-e-s exploitent concrètement leurs apprentissages.

Rôle de l'animatrice

Le rôle de l'animatrice est d'orienter les participant-e-s vers l'action. Si l'ensemble du cycle a été bien planifié, cette étape permettra d'atteindre l'objectif que l'animatrice s'est fixé. Toutefois, il peut arriver que les résultats diffèrent de l'intention de départ. Dans tous les cas, l'animatrice ne doit pas "forcer" les conclusions, ni l'application. Elle doit s'en tenir au sens que les participant-e-s donnent à leur expérience. Pour les amener à transférer les conclusions de l'expérience dans leur vie, l'animatrice utilise les questions suivantes:

- **Comment pouvez-vous appliquer ce que vous avez tiré de cette expérience?**
- **Qu'aimeriez-vous faire à partir de ça?**
- **Comment pouvez-vous le modifier pour l'adapter à vos besoins?**
- **Quelles sont les différentes options que vous envisagez maintenant?**
- **Que pourriez-vous faire pour conserver ce qu'on vient d'apprendre?**

UN EXEMPLE D'INTERVENTION

Pour bien comprendre le modèle d'intervention basé sur le cycle d'apprentissage, il est conseillé d'expérimenter une activité dans un groupe. Il est toutefois nécessaire d'utiliser le modèle à plusieurs reprises pour bien le maîtriser. Quand on l'a expérimenté une première fois, il est plus facile d'en suivre la description. Voici l'activité que nous vous proposons:

ATTENTES ET RÔLES DANS UN GROUPE

Problématique Après quelque temps de vie commune, les participant-e-s adoptent des rôles et développent des attentes les un-e-s par rapport aux autres. Ceci peut avoir des effets négatifs sur la participation de certain-e-s et restreindre les relations dans l'ensemble du groupe.

Objectif Examiner l'effet des attentes et pressions liées aux rôles sur le rendement du groupe et le comportement de chaque participant-e.

Participant-e-s Six ou plus. Dans un grand groupe, certain-e-s peuvent observer l'expérience.

Durée De quarante-cinq minutes à une heure.

Aménagement Une chaise pour chaque participant-e. Les chaises sont disposées en cercle.

Matériel Un bandeau pour chaque participant-e. Chaque bandeau porte l'inscription d'un rôle particulier et d'une directive expliquant de quelle façon les autres doivent réagir face à la personne qui porte ce bandeau.

Exemples COMIQUE: **riez de moi**

EXPERT: **demandez-moi conseil**

PERSONNE IMPORTANTE: **soyez respectueux envers moi**

IMBÉCILE: **moquez-vous de moi**

INSIGNIFIANT: **ignorez-moi**

PERDANT: **prenez-moi en pitié**

PATRON: **obéissez à mes ordres**

DÉSEMPARÉ: **prêtez-moi votre soutien**

Déroulement

1- L'animatrice présente l'objectif de l'activité et donne un ou deux exemples de rôles en montrant un bandeau qu'elle n'utilisera pas.

2- Elle place elle-même les bandeaux sur la tête de chaque participant-e en prenant bien soin d'éviter que chacun-e puisse voir quel est son propre rôle. Toutefois, les autres participant-e-s doivent le voir clairement. Il est souhaitable d'attribuer à chacun-e un rôle qui diffère de son rôle habituel dans le groupe. On peut utiliser plusieurs fois le même rôle.

3- L'animatrice propose un sujet de discussion et invite les participant-e-s à en débattre naturellement. Chaque personne doit être elle-même, sans jouer un rôle. Par ailleurs, elle doit répondre aux autres en respectant le rôle inscrit sur leur bandeau. Les participant-e-s ne doivent pas se communiquer leur rôle mais simplement y réagir.

4- Après vingt minutes, l'animatrice interrompt l'activité et invite chaque participant-e à deviner le rôle inscrit sur son bandeau avant de l'enlever et de lire ce qui est écrit.

5- L'expérience terminée, il restera à compléter le cycle d'apprentissage par les étapes de la communication, de l'intégration, de la généralisation et de l'application.

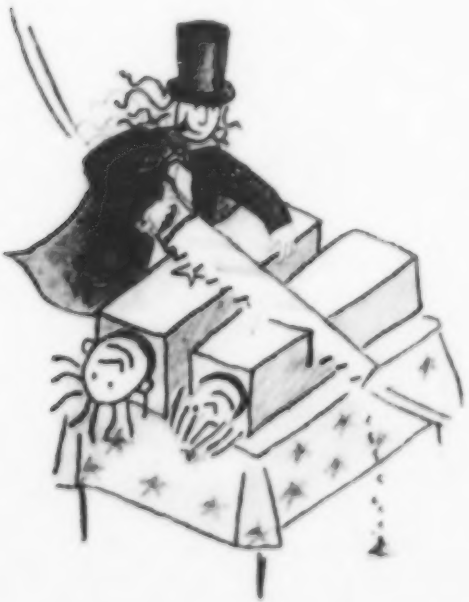
CONSEILS PRATIQUES POUR LA PLANIFICATION D'ACTIVITÉS STRUCTURÉES

- Afin de minimiser les pertes de temps, il faut préparer avec soin le matériel utilisé et, si nécessaire, aménager l'espace d'avance. La qualité visuelle du matériel est un bon incitatif à la participation.
- Il est utile de fixer d'avance le temps nécessaire à chaque étape de l'expérience. Même si l'animatrice accorde par la suite plus de temps que prévu à une étape, cette planification lui permettra quand même de garder le contrôle du temps.
- Lorsque les participant·e·s doivent exécuter une tâche dans un laps de temps limité, l'animatrice doit, durant l'expérience, les informer régulièrement du temps dont ils·elles disposent. Par exemple, à la mi-temps et une minute avant la fin, elle leur indique discrètement le temps déjà écoulé.
- L'animatrice doit expliquer clairement les consignes nécessaires à la réalisation de l'activité. Idéalement, la présentation de l'activité ne devrait pas être suivie d'un grand nombre de questions ou de demandes d'éclaircissement. Il faut toutefois s'assurer que chacun·e a bien compris. Si après le début de l'expérience, l'animatrice se rend compte que la consigne a été mal interprétée ou qu'elle devrait être modifiée, elle peut alors la préciser ou la modifier.

- Lorsqu'on présente une nouvelle activité aux participant·e·s, il est parfois souhaitable d'expliquer clairement les objectifs, mais dans d'autres cas, il faut au contraire éviter de "vendre la mèche". Tout dépend des objectifs poursuivis. Dans tous les cas, l'animatrice doit, par sa présentation, inciter les participant·e·s à s'impliquer et les motiver à le faire.

- Il est souvent utile de confier le rôle d'observateur à quelques participant·e·s. Ceci permet de recueillir des informations plus diversifiées à l'étape de la communication. Il faut toujours indiquer à ces personnes ce qu'elles doivent observer. On doit commencer la communication en invitant d'abord les personnes qui ont participé à l'expérience à parler avant de recueillir les commentaires des observateurs.

- Le fil conducteur qui guide l'animatrice d'une étape à l'autre est l'objectif qu'elle s'est fixée pour l'activité. Toutefois, cet objectif ne doit pas se substituer à l'expérience vécue par les participant·e·s. Il arrive que l'activité nous amène à faire des découvertes inattendues. Dans ce cas, l'animatrice doit demeurer prête à explorer d'autres apprentissages. Par la suite, elle devrait évaluer sa démarche pour comprendre pourquoi l'expérience n'a pas donné les effets recherchés.



- Plus l'animatrice maîtrise le modèle et moins les participant·e·s ressentent la succession des cinq étapes. L'animatrice doit les faire passer tout naturellement de l'expérience à l'application sans s'arrêter formellement à chaque étape.

- Les cinq étapes du cycle d'apprentissage représentent un modèle théorique. Dans les faits, il est fréquent que les étapes se chevauchent. Par exemple, les participant·e·s ont souvent tendance à mélanger la communication, l'intégration et la généralisation. L'animatrice doit s'y adapter et interpréter les interventions des participant·e·s en fonction du modèle.

- Une animatrice expérimentée peut inventer elle-même ses activités, mais il est préférable, au début, d'adapter des activités tirées d'un répertoire. (Consultez la bibliographie)

LES FONCTIONS ET LES TECHNIQUES D'ANIMATION

Plus les membres d'un groupe participent et communiquent entre eux et plus on risque de voir apparaître certaines difficultés. Les fonctions d'animation permettent au groupe de prévenir et de surmonter ces obstacles. Elles peuvent être assumées par les participant-e-s mais en général, c'est plutôt l'animatrice qui les exerce. Toutefois, celle-ci aura avantage à ne pas détenir le monopole des fonctions d'animation; elle veillera plutôt à amener les participant-e-s à intégrer ces techniques dans leur mode de fonctionnement au sein du groupe. Les techniques d'animation sont essentielles à l'animatrice qui travaille à l'aide du cycle d'apprentissage décrit au chapitre 3.

Nous présentons dans ce chapitre les trois fonctions d'animation et les principales techniques qui s'y rattachent. La fiche nº 4 présente un tableau-synthèse **des fonctions et des techniques d'animation**.

Les trois fonctions d'animation

Un groupe aura toutes les chances d'atteindre un développement optimal s'il tient compte de trois niveaux de fonctionnement: le contenu, la procédure et le climat. À chacune de ces dimensions correspond une fonction d'animation: la clarification, l'organisation et la facilitation. Enfin, chaque fonction d'animation s'exerce à travers de nombreuses techniques.

FONCTIONS ET TECHNIQUES D'ANIMATION

Niveau de fonctionnement du groupe	**Fonction d'animation**	**Exemples de techniques d'animation**
Le contenu	La clarification	Définir, reformuler, faire des liens, résumer, etc.
La procédure	L'organisation	Accorder la parole, susciter la participation, sensibiliser au temps, etc.
Le climat	La facilitation	Verbaliser, focaliser, extérioriser, etc.

Les fonctions et les techniques de clarification

Pour que le groupe progresse, les idées doivent y circuler librement. On ne peut prendre pour acquis qu'une idée exprimée est automatiquement bien comprise par l'ensemble du groupe. Les erreurs de perception et d'interprétation peuvent être à l'origine de tensions et menacer le développement du groupe. Le besoin de clarification est particulièrement important lorsque le groupe doit composer avec une grande diversité de participant·e·s. L'animatrice doit faire attention aux niveaux de langage, aux différentes cultures et aux termes ou expressions spécialisés. Elle peut utiliser plusieurs techniques de clarification.

Définir les termes

Chaque mot ne signifie pas la même chose pour tout le monde. L'animatrice doit s'assurer que chaque participant·e comprend bien les nouveaux mots qu'elle introduit et elle peut demander à une personne qui emploie un nouveau terme de l'expliquer. L'animatrice devrait habituer les participant·e·s à prendre l'initiative de demander des explications lorsqu'ils ou elles ne comprennent pas un terme.

Reformuler

Pour faire en sorte que les interventions soient clairement comprises par tout le monde, l'animatrice reformule en d'autres mots ce qu'un·e participant·e vient de dire.

Expliciter

Lorsqu'un·e participant·e s'exprime de façon trop vague, l'animatrice peut lui demander d'expliquer plus en détails ce qu'il ou elle veut dire. Elle peut également reprendre elle-même l'intervention en rendant explicite ce qui est implicite.

Résumer

L'animatrice renvoie au groupe les éléments les plus importants d'une ou de plusieurs interventions. En général, on fait un résumé après de longues interventions dont les points essentiels risquent d'être perdus pour les autres.

Faire une synthèse

La synthèse marque la fin d'une étape du travail du groupe. Elle sert à faire le point afin d'amener le groupe à l'étape suivante. La synthèse peut aussi être nécessaire lorsque le groupe semble piétiner.

Faire des liens

L'animatrice joue le rôle de mémoire du groupe. Elle met en évidence certaines relations entre différentes interventions qui peuvent être assez éloignées dans le temps les unes des autres.

Les fonctions et les techniques d'organisation

Pour suivre une démarche cohérente et efficace, le groupe doit se soumettre à un minimum de procédures. Sinon les interactions deviennent si nombreuses et désorganisées que cela peut mettre en question l'existence même du groupe.

Parmi les techniques utilisées pour régulariser la participation des membres du groupe, certaines peuvent sembler aller de soi; mais il sera utile de les expliquer aux participant-e-s qui n'ont pas une grande expérience du travail de groupe. Même si les fonctions d'organisation restent surtout l'affaire de l'animatrice, celle-ci doit amener les participant-e-s à ne pas se décharger complètement de cette responsabilité. De manière générale, plus le groupe est nombreux, moins les participant-e-s se connaissent, et plus l'animatrice doit établir une procédure formelle.

Accorder la parole

Chacun·e demande la parole en levant la main ou le groupe adopte un fonctionnement plus spontané. L'animatrice doit s'assurer que le tour de parole est distribué équitablement.

Susciter la participation

Certaines personnes ont de la difficulté à s'exprimer. D'autres n'en finissent plus d'attendre pour "briser la glace"ou encore se cantonnent dans une position d'observateur silencieux. L'animatrice doit chercher à intégrer ces participant·e·s. Toutefois il n'existe pas de recette magique pour susciter la participation. Une formule qui donnera de bons résultats chez un·e participant·e pourra avoir l'effet contraire chez une autre. L'animatrice pourra tantôt solliciter directement l'opinion d'une personne, tantôt recourir au tour de table. En cette matière, elle doit se fier à son intuition, rester attentive aux expressions non verbales et profiter du moment opportun.

Refréner la participation

Lorsqu'une personne monopolise la discussion, parle trop souvent ou en dehors du sujet, l'animatrice doit intervenir. Elle doit le faire avec doigté pour éviter de créer des conflits interpersonnels qui risquent de "refroidir" tout le groupe. En général, elle obtiendra la collaboration de la personne qui prend "trop de place" en lui faisant comprendre pourquoi elle souhaite restreindre sa participation.

La personne verbo-motrice se stimule elle-même à mesure qu'elle parle. Elle passe d'une idée à l'autre, ne sait plus s'arrêter. En général, elle appréciera l'aide de l'animatrice pour se contrôler.

Sensibiliser au temps

L'animatrice informe périodiquement les participant-e-s du temps écoulé ou leur demande de fixer le temps à consacrer à chaque point de son ordre du jour. Une bonne utilisation de cette technique aura un effet d'auto-régulation tant pour chaque participant-e que pour l'ensemble de la démarche du groupe.

Les fonctions et les techniques de facilitation

Étant donné l'importance des relations interpersonnelles pour le rendement optimal du groupe, l'animatrice doit tenir compte des émotions et des sentiments des participant-e-s. Plus la cible que s'est donné le groupe exige une implication personnelle des participant-e-s et plus la dimension socio-émotive aura une influence déterminante sur l'évolution du groupe. Par les fonctions de facilitation, l'animatrice contribue à créer un climat favorable au développement du groupe.

Extérioriser

Lorsque certains sentiments empêchent le groupe de progresser vers ses objectifs, l'animatrice invite les participant-e-s à extérioriser ces émotions. L'extériorisation des sentiments peut favoriser le rapprochement entre les membres du groupe. Toutefois, l'animatrice doit trouver un juste milieu de manière à ce que cela n'empiète pas sur la raison d'être du groupe.

Faire diversion

Il arrive que l'expression des sentiments présente plus d'inconvénients que d'avantages. Lorsque le groupe n'est pas en mesure d'intégrer l'expression du contenu socio-émotif, l'animatrice créera une diversion. Elle peut le faire à partir de la pause-café, en utilisant l'humour ou autrement. Ce genre de diversion peut s'avérer également utile lorsque à cause de la fatigue, les participant-e-s n'arrivent plus à se concentrer.

Objectiver

Lorsque apparaissent des situations conflictuelles émotivement chargées, l'animatrice peut distinguer le contenu des interventions et leur charge émotive. Toutefois il est parfois préférable de laisser s'exprimer les émotions plutôt que de chercher à tout objectiver. Il n'est pas souhaitable d'exclure complètement toute agressivité.

Les techniques d'animation que nous avons présentées donnent un bon aperçu des outils dont dispose l'animatrice pour aider le groupe à atteindre ses objectifs. Toutefois, l'utilisation de ces techniques varie d'une personne à l'autre et selon les situations rencontrées. C'est le style d'animation de l'animatrice qui oriente l'utilisation des techniques. Nous abordons cette question au chapitre 5.

Par ailleurs, l'animatrice peut aussi créer des conditions favorisant l'efficacité du groupe en changeant l'aménagement physique des lieux, en utilisant un matériel adéquat, en suscitant la prise de risque et la rétroaction, ou encore en s'appuyant sur des modèles de prise de décision, de résolution de conflits et d'évaluation. Ces éléments sont traités dans le chapitre 6.

LES STYLES D'ANIMATION

L'animation est un ensemble de moyens, de techniques ou de règles utilisés pour aider un groupe à atteindre ses objectifs. Pour faire son travail, l'animatrice s'appuie sur sa connaissance des phénomènes de groupe et des techniques d'intervention que nous avons abordés dans les chapitres précédents. Toutefois, sa manière de pratiquer l'animation dépendra de sa propre personnalité, de sa conception de la personne humaine et de son rôle d'animatrice ainsi que du contexte dans lequel elle intervient. C'est en fonction de ces éléments qu'elle adoptera un style d'animation particulier.

La plupart des auteurs qui traitent de l'animation de groupe font état de plusieurs styles d'animation différents: on parlera par exemple du style démocratique, du style autocratique ou encore du style laisser-faire. Ces auteurs privilégient le style démocratique ou l'animation centrée sur le groupe et non directive comme l'approche donnant les meilleurs résultats à long terme en ce qui concerne les groupes orientés sur la formation. Toutefois, cette analyse basée sur trois styles manque de nuances pour vraiment rendre compte de la question du style d'animation dans le cadre de l'alphabétisation populaire.

Blake et Mouton[5] analysent le style d'animation en fonction de l'intérêt porté aux relations humaines et de l'intérêt porté à la productivité. Le style d'animation sera défini selon l'importance que l'animatrice accorde à l'aspect humain ou à l'aspect "productivité" du groupe. Le style d'animation reflète **une tendance** à agir dans un sens donné sans pour autant définir exactement le comportement adopté par l'animatrice. Par exemple, une animatrice peut avoir tendance à accorder beaucoup d'importance à l'aspect humain, mais choisir de s'en tenir uniquement à la tâche à accomplir dans certaines situations.

A priori, on ne peut pas déterminer un style d'animation idéal pour chaque situation. C'est à l'animatrice à s'adapter. En plus de bien connaître son style d'animation ou sa tendance fondamentale, elle doit tenir compte des objectifs poursuivis et des personnes concernées. Dans les pages qui suivent, nous vous proposons une réflexion sur les deux thèmes suivants:

- **Quel est mon style d'animation?**
- **Quel est le style d'animation approprié à l'alphabétisation populaire?**

Mais avant d'aller plus loin, nous vous invitons à compléter en Annexe le questionnaire sur l'animation. En suivant les instructions indiquées sur le questionnaire, vous obtiendrez des indicateurs sur votre propre tendance en matière d'animation. Les résultats de ce questionnaire en main, vous pourrez mieux apprécier la suite de la présentation. **Consultez l'Annexe.**

5. Côté, N., Abrouwel, H., Jacques, J., Bélanger, L., *Individu, groupe et organisation*, Montréal, Gaëtan Morin, Éditeur, 1986, p.214.

Cinq styles d'animation

Le questionnaire que vous avez complété permet de mesurer deux dimensions du travail d'animation:

1) l'intérêt porté à la satisfaction des participant-e-s ou le facteur humain;

2) l'intérêt porté à la productivité ou aux objectifs du groupe.

Blake et Mouton, les auteurs de cette théorie, ont conçu une grille qui permet de visualiser et de comparer de nombreux styles d'animation combinant, à des degrés variés, ces deux dimensions. Ils ont défini cinq types d'animatrice: "laisser-faire", "sociale", "directive", "intermédiaire" et "démocratique". Le résultat obtenu en répondant au questionnaire sur l'animation correspond rarement exactement à l'un des cinq styles définis. De plus, il faut considérer les résultats obtenus comme l'indicateur d'une tendance et non pas comme la manière de se comporter dans toutes les situations.

Pour faciliter la lecture de la grille, voici une description sommaire des cinq types d'animatrices.

- **L'animatrice "laisser-faire" (1,1)**: elle porte un intérêt minimal à la tâche et un intérêt minimal aux relations humaines. Elle évite de prendre des décisions et ne s'engage pas sur le terrain des émotions. C'est un style qui se justifie souvent sous le couvert de la non-directivité, laquelle peut s'avérer utile lorsqu'il s'agit de définir la tâche elle-même mais peut devenir dangereuse quand il s'agit de l'organiser.

- **L'animatrice de type "social" (1,9)**: elle porte peu d'intérêt à la production pour privilégier au maximum les relations humaines. Elle cherche à créer une atmosphère confortable et amicale. Elle refuse d'exiger un rendement supérieur si elle détecte des résistances ou du mécontentement chez les participant-e-s. Elle est très chaleureuse et compréhensive et évite à tout prix les conflits. Elle ne blâme jamais et félicite souvent.

- **L'animatrice "directive" (9,1)**: elle est centrée sur la tâche en portant peu d'intérêt aux relations humaines, elle ne considère l'élément humain qu'en fonction de sa contribution à la production. Pour elle, les participant-e-s sont incapables de décider ou sont paresseux. Elle planifie les tâches dans les moindres détails et accorde une attention particulière à l'organisation. En cas de nécessité, elle recourt à des mesures disciplinaires.

- **L'animatrice "intermédiaire" (5,5)**: elle cherche le compromis entre les objectifs du groupe et la satisfaction des participant-e-s. Elle assume elle-même les contradictions entre les exigences de la production et celles des relations humaines. Elle penche tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Elle fixe des objectifs faciles à atteindre. Elle n'impose pas ses décisions, mais les explique ou cherche activement à convaincre et à "vendre" ses idées. Elle recourt parfois à la manipulation et joue sur les sentiments pour obtenir un rendement adéquat.

- **L'animatrice "démocratique" (9,9)**: elle accorde autant d'importance à la productivité qu'aux relations humaines. Elle s'appuie sur le travail d'équipe. Elle cherche la participation de tous et toutes à chaque étape parce que c'est pour elle la meilleure source de rendement. Elle fait confiance aux participant-e-s et leur confie des responsabilités. Elle les incite à se fixer des objectifs qui représentent un défi pour eux. Elle ne craint pas les conflits. Elle n'entretient pas de relation parentale avec les participant-e-s, mais plutôt une relation d'adulte à adulte qui s'appuie sur le respect, le soutien, la compréhension et l'exigence réciproques.

Au cours des sessions de formation du RGPAQ, les animatrices qui ont rempli le questionnaire sur l'animation ont obtenu des résultats assez semblables, représentés par le symbole "*" sur la grille de la page 64. Ces résultats s'inscrivent dans le cadran supérieur gauche de la grille. Ainsi, ces animatrices se situent entre le style de "l'animatrice sociale" et celui de"l'animatrice intermédiaire". Quelques-unes s'approchent du style de "l'animatrice démocratique". Pour la plupart, elles tendent à accorder plus d'importance aux facteurs humains qu'aux facteurs de production ou à la réalisation des objectifs.

Ces résultats peuvent s'expliquer par les considérations suivantes:

- **l'analphabétisme tel que vécu par les participant-e-s ne se réduit pas à un problème de lecture et d'écriture; il touche tous les aspects de leur vie;**
- **l'alphabétisation populaire s'inscrit dans une démarche globale de développement de l'autonomie et de la prise en charge; le facteur humain est donc intimement lié aux objectifs d'alphabétisation;**
- **la conception qu'ont les animatrices de leur rôle et de la personne humaine les amène à accorder une place importante à la relation d'aide.**

S'il est bien sûr tout à fait approprié d'accorder une place importante aux facteurs humains, il reste que cette approche peut présenter certains pièges sur lesquels les animatrices et les participant-e-s auront vite fait de buter.

Si l'animatrice se préoccupe immodérément des aspects humains, les objectifs d'alphabétisation s'en trouveront dilués et les résultats sur le plan de l'alphabétisation proprement dite, ne seront guère perceptibles. Plusieurs participant-e-s abandonneront alors en cours de route et l'animatrice aura le sentiment d'avoir trop d'objectifs à assumer sans obtenir de résultats palpables. Elle pourra même réagir en optant pour un style plus directif, par souci d'obtenir des résultats.

Le défi que doit relever l'animatrice est de choisir l'approche appropriée à chaque situation. Elle doit tenir compte de son propre style d'animation, des objectifs de l'alphabétisation populaire ainsi que des attentes et des besoins des participant-e-s.

Les styles d'animation et l'alphabétisation populaire

Les groupes populaires en alphabétisation permettent aux personnes analphabètes de jouer un rôle important dans leur propre démarche d'alphabétisation. Il faut donc que l'animatrice accorde beaucoup d'importance au facteur humain. Toutefois, elle doit rester réaliste et ne pas surestimer le degré d'autonomie des participant-e-s face aux objectifs qu'ils se sont fixés.

Si l'éducation populaire vise le développement de l'autonomie et de la prise en charge des participant-e-s, c'est que ces dernier-e-s ont des capacités limitées à ce niveau. L'animatrice doit donc faire preuve de souplesse afin de s'adapter aux différentes situations en tenant compte du degré d'autonomie des participant-e-s. L'animatrice qui établit une relation de confiance avec les participant-e-s détient un mandat au sein du groupe qui lui permet d'adapter son style d'animation aux besoins des situations rencontrées. Il est souvent préférable d'imposer une décision plutôt que de manipuler le groupe afin de l'amener à adopter la ligne de conduite que l'on a choisie. L'important est de définir clairement le degré de responsabilité que l'on attend des participant-e-s et de faire en sorte que l'ensemble de la démarche soit démocratique.

L'importance d'adapter son style d'animation aux situations

Tout en tenant compte du degré d'autonomie des participant-e-s, l'animatrice doit adapter son style d'animation aux situations en considérant les deux dimensions suivantes:

- **l'importance de la qualité des décisions pour la réalisation des objectifs;**
- **l'importance de l'acceptation des décisions pour la réalisation des objectifs.**

À titre indicatif, on peut s'appuyer sur le schéma ci-dessous qui présente quatre types de situations rencontrées.

QUATRE SITUATIONS TYPES

Situation	Exemple	Attitude de l'animatrice
La qualité des décisions est plus importante que leur acceptation.	Le choix des notions à apprendre pour un groupe d'analphabètes complets.	L'animatrice prend la décision seule.
L'acceptation de la décision est plus importante que sa qualité.	Le choix des thèmes pour le travail en atelier.	La décision est prise par consensus.
La qualité et l'acceptation de la décision sont d'égale importance.	Le choix de l'horaire des ateliers.	La décision est prise par l'animatrice après consultation des participant-e-s.
La qualité et l'acceptation de la décision sont sans importance.	Faire circuler une pétition dans le groupe.	La décision est prise selon ce qui apparaît le plus facile.

À mesure que les participant-e-s deviennent plus autonomes, l'animatrice doit ajuster son style d'animation. Pour reprendre l'exemple de la situation 1, un groupe de niveau avancé sera probablement en mesure de contribuer à définir les contenus notionnels qui le concernent.

Les styles d'animation et les personnes analphabètes

Il y a souvent une certaine confusion autour de la non-directivité. Ainsi, il arrive fréquemment qu'une animatrice cherche à se montrer non directive au point de tendre vers un style d'animation "laisser-faire". D'autres associent non-directivité et style "laisser-faire" et finissent par conclure à la nécessité d'être plus directives pour obtenir des résultats. Même si on estime que le développement de l'autonomie et de la prise en charge doit passer par un modèle d'intervention non directif, cette approche pose certaines difficultés quand il s'agit de groupes d'alphabétisation.

Les méthodes d'animation qui fonctionnent avec des personnes de classes socio-économiques moyennes ou aisées ne répondent pas nécessairement aux besoins des personnes des classes socio-économiques moins favorisées. On retrouve le même phénomène quant au rôle que doit adopter le thérapeute lorsqu'il travaille avec des personnes provenant de milieux socio-économiques moins favorisés. Cette question a amené des praticiens et chercheurs[6] de la relation d'aide psychologique à réfléchir sur la portée de leurs interventions auprès de cette clientèle. Si on accepte d'établir un parallèle entre d'une part, les personnes analphabètes et la classe socio-économique la moins favorisée et d'autre part, entre le travail de l'animatrice et celui du thérapeute, on peut identifier un cadre de travail intéressant pour l'animatrice en alphabétisation. Nous reprenons ici plusieurs conclusions de Pierre Gagnon que nous appliquons au travail d'animation en alphabétisation.

De manière générale, la personne analphabète met l'accent sur le présent plutôt que sur le passé et le futur. Elle cherche davantage à s'adapter à son environnement plutôt que de tenter de l'influencer et de le modifier. L'animatrice qui travaille auprès des personnes analphabètes doit, dans son travail, **adopter les comportements suivants:**

- **se montrer plus active;**
- **prendre plus d'initiative;**
- **porter attention au langage verbal comme au non-verbal;**
- **expliquer beaucoup;**
- **encourager souvent;**
- **communiquer pour se faire comprendre.**

6. *Gagnon, Pierre, "Attentes diagnostics et modalités de traitement de la clientèle socio-économique moins favorisée", Santé mentale au Québec, 1989, p. 172-178.*

Bien que ces comportements soient considérés par certain-e-s comme un signe de directivité, il est essentiel de les adopter dans le travail auprès des personnes analphabètes. Ils nous éloignent du style "laisser-faire". Par ailleurs, l'animatrice doit **éviter les comportements suivants:**

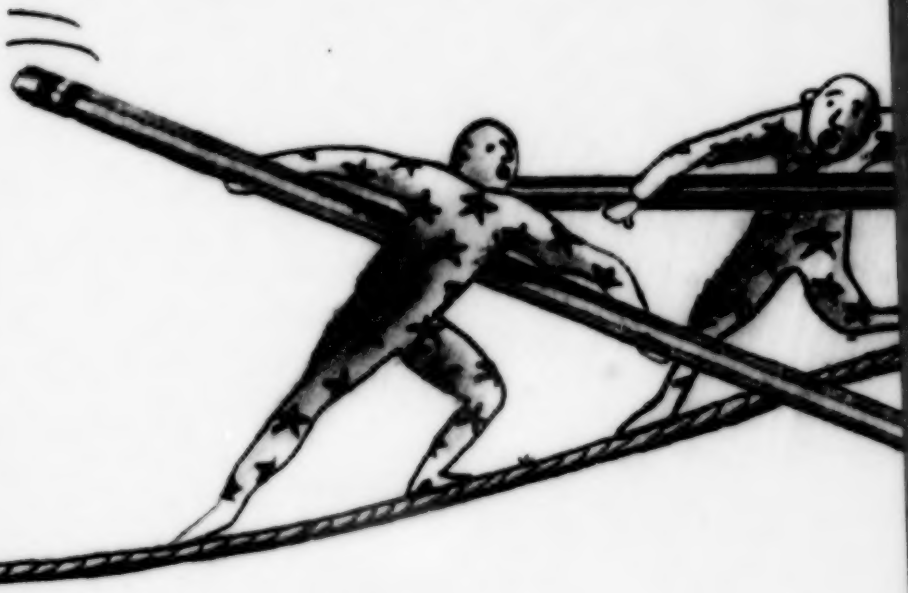
- **diriger;**
- **dire quoi faire;**
- **cajoler;**
- **sermonner;**
- **raisonner.**

Ainsi, l'animatrice doit se montrer active sans pour autant être autoritaire. Elle doit avoir un meilleur contrôle de la démarche. Par exemple, elle peut faire des retours plus fréquents, établir elle-même des liens, répéter plus souvent, reformuler, etc. Elle fait preuve de fermeté et non d'autoritarisme.

L'animatrice ne doit pas prendre pour acquis que les participant-e-s savent clairement dans quoi ils et elles sont engagé-e-s. Au début, elle doit s'entendre avec le groupe sur les objectifs et sur le temps nécessaire pour les réaliser et expliquer concrètement comment se déroule un atelier d'alphabétisation.

Enfin, n'oublions pas que le risque d'abandon est élevé. Il faut encourager les participant-e-s à exprimer leur mécontentement face à l'atelier d'alphabétisation, même si cela met en cause l'animatrice elle-même.

Le style d'animation, c'est la couleur du travail d'animation. Il traduit la personnalité de l'animatrice face à des situations complexes. Or, chaque situation est complexe parce que l'animatrice doit tenir compte à la fois des objectifs poursuivis, des personnes impliquées et d'elle-même. C'est essentiellement par la pratique que se développent les habiletés d'animation. Mais pour pouvoir s'ajuster à des situations très diverses, l'animatrice aura avantage à ne pas se limiter à un seul style d'animation érigé en dogme, mais à s'ouvrir plutôt à plusieurs styles.



LES ÉLÉMENTS-CLÉS

Pour compléter les ressources de l'animatrice, voici quelques éléments utiles à l'animation des groupes en alphabétisation. Nous aborderons successivement les premiers contacts, la rétroaction, la résolution de problèmes, la résolution de conflits, l'aménagement physique des lieux et l'évaluation.

LES PREMIERS CONTACTS

Les cinq premières secondes d'une rencontre jouent un rôle déterminant dans une relation entre deux personnes. Il en va de même dans les premiers contacts avec la vie de groupe. Les premières impressions que l'on retient, que ce soit lors d'une rencontre d'évaluation individuelle avec l'animatrice ou lors du premier atelier, vont donner le ton à l'expérience future dans le groupe.

La rencontre d'évaluation

La rencontre d'évaluation sert à donner et à recevoir de l'information. En plus d'évaluer le niveau d'apprentissage des participant-e-s, l'animatrice s'intéresse à leur motivation réelle, apprend à connaître leurs intérêts, leurs réussites, leurs difficultés, etc. Ces informations lui permettent de composer ses groupes mais aussi de prévoir les forces et les faiblesses de chaque groupe. Par exemple, un groupe dont la moitié des participant-e-s est référé par le bureau Travail-Québec, nécessitera de la part de l'animatrice un plus grand investissement qu'un groupe dont les participant-e-s s'approprient les objectifs.

Aussi ne doit-on pas prendre pour acquis que la personne qui entre dans un groupe sait dans quoi elle "s'embarque". Son souvenir de l'école reste souvent omniprésent et conditionne parfois ses attentes. L'animatrice a donc avantage à utiliser cette première rencontre pour préparer les participant-e-s à l'expérience de groupe qu'ils ou elles s'apprêtent à vivre. Voici quelques indications qui l'aideront à structurer cette rencontre.

- **Chercher à connaître la motivation réelle du ou de la participant-e;**
- **utiliser des questions ouvertes plutôt que fermées et ne pas suggérer de réponses dans les questions que l'on pose (exemple: est-ce que tu viens t'inscrire pour rencontrer du monde ou pour aider tes enfants à l'école?);**
- **chercher à savoir qui l'a référé-e;**
- **chercher à connaître ce qu'on lui a dit sur l'alphabétisation;**
- **lui demander pourquoi il ou elle s'est adressé-e ici et pas ailleurs;**
- **expliquer le plus concrètement possible comment se déroule un atelier d'alphabétisation;**

- **lui parler des autres participant-e-s, créer un intérêt pour le groupe et souligner des points communs avec d'autres participant-e-s;**
- **amener le ou la participant-e, à la fin de la rencontre et sans remettre le ou la participant-e ou ses motivations en question, à reprendre la décision de poursuivre ou non la démarche.**

Le premier atelier

Le premier atelier est un moment privilégié et déterminant pour toute la démarche du groupe. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, l'animatrice doit amorcer le travail de groupe avec en tête les trois préoccupations suivantes faire partager les objectifs, susciter des relations entre les participant-e-s et mettre en place l'organisation du groupe.

L'animatrice devrait utiliser l'information recueillie lors des rencontres individuelles pour mettre en relief les points de convergence et les affinités entre participant-e-s. Elle peut aussi planifier des activités pour faire émerger ces points communs ou ces affinités plutôt que de se contenter de les nommer.

Le premier atelier doit donner le ton aux ateliers suivants. Si l'animatrice souhaite une participation active des membres du groupe elle doit faire en sorte qu'ils soient actifs dès le premier atelier. Les participant-e-s retiennent ce qu'ils ou elles font, et non ce qu'on leur dit. Il est inutile de leur expliquer pendant trois heures que dans l'atelier, chacun-e donne librement son opinion, que les participant-e-s s'entraident, que l'atelier leur appartient, etc. Au bout des trois heures, les membres du groupe n'auront essentiellement retenu que ce qu'ils ont fait, et non pas le discours de l'animatrice. Si chacun-e a joué un rôle actif au cours de cette première rencontre, c'est ce qui lui restera à l'esprit.

LA RÉTROACTION

La rétroaction est un commentaire qu'on adresse à une personne afin de l'aider à mieux réaliser ses objectifs. C'est une dimension qu'il est bon de développer quand l'animatrice veut inscrire la démarche du groupe dans un climat d'entraide. Dès les premières rencontres, elle peut entraîner les participant-e-s à communiquer efficacement en s'appuyant sur les critères d'une rétroaction réussie.

- **De façon générale, la rétroaction fait suite à un ou plusieurs événements. Elle doit se reporter explicitement à ces événements et être descriptive plutôt qu'évaluative.**
- **La rétroaction ne doit pas répondre à un besoin de défoulement, mais tenir plutôt compte des besoins des deux personnes impliquées.**
- **Il est inutile et même frustrant que la rétroaction porte sur un comportement qui ne peut être modifié, comme par exemple le bégaiement d'une personne.**

- **La rétroaction aura une portée beaucoup plus grande si elle est désirée et qu'elle suit de près les événements concernés.**
- **La rétroaction n'implique pas une demande de changement de comportement. Elle relève un comportement et clarifie son impact sur les autres.**
- **Enfin, il est toujours utile de vérifier si ce qui est dit est bien compris en demandant à la personne concernée de reformuler son commentaire et parfois d'en évaluer l'exactitude auprès des autres participant-e-s.**

LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Dans le travail de groupe, on doit constamment prendre des décisions et solutionner des problèmes de tout ordre. La plupart du temps, on parvient à prendre des décisions en suivant un raisonnement spontané et après une brève discussion, la décision ou la solution s'impose comme une évidence.

Mais ce n'est pas toujours le cas. Lorsque les problèmes sont plus complexes, qu'aucune solution ne semble s'imposer ou que plusieurs options demeurent possibles, l'animatrice a alors besoin d'un modèle de résolution de problèmes pour aider le groupe à sortir de l'impasse. Voici un modèle simple en quatre étapes qui peut s'adapter à la plupart des situations. Ce modèle est présenté sur la fiche n° 5.

La définition du problème

Cette étape peut être plus ou moins longue selon la nature du problème. S'il s'agit d'une question pratique, elle sera vite cernée: par exemple, l'horaire ne convient plus à plusieurs participant-e-s. Par contre, s'il s'agit d'un malaise non identifié, cela pourra exiger plus de temps. Il faudra éventuellement procéder à une analyse plus approfondie; l'animatrice recourt alors à des questions, des reformulations ou des synthèses pour aider le groupe à bien cerner le problème.

Cueillette d'opinions et exploration de solutions

C'est une étape où l'animatrice laisse chacun-e exprimer son opinion sans permettre qu'on en débatte. Elle fait en sorte que chaque personne puisse donner son avis et que chaque opinion soit bien comprise par l'ensemble du groupe. Si le problème nécessite une recherche plus active de nouvelles solutions, elle pourra utiliser des techniques de créativité tel le "brain storming" pour élargir l'éventail de solutions possibles.

L'évaluation

À cette étape, le groupe revient sur chaque opinion émise pour en débattre. C'est la phase de la discussion proprement dite. C'est aussi la partie la plus critique parce que les positions de chaque personne peuvent se durcir et rendre tout consensus impossible. C'est ici que la présence de l'animatrice est la plus cruciale: elle doit s'assurer que l'évaluation des opinions tient compte de la définition initiale du problème. Il est possible de faire à l'occassion un simple sondage à main levée pour situer l'évolution de la pensée de chacun-e en cours de discussion.

La décision

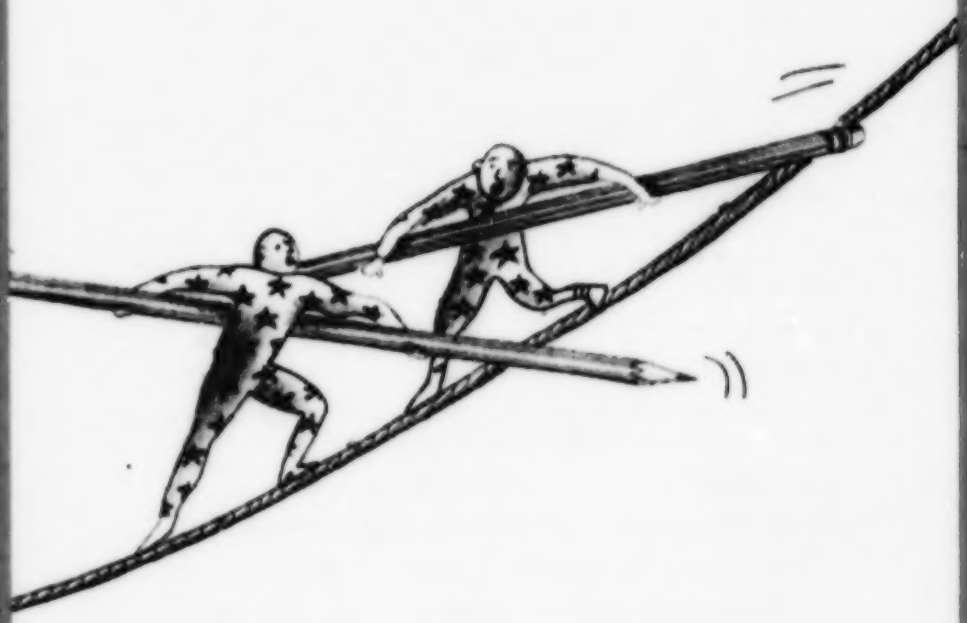
Quand le groupe a suffisamment évalué les différentes opinions ou solutions proposées, il prend la décision qui lui semble la plus appropriée. Une décision exige souvent d'être suivie d'une action, sans quoi elle n'apporte rien. L'animatrice devra alors aider le groupe à planifier l'action en question.

Ces quatre étapes constituent un cadre général de résolution de problèmes ou de prise de décision. Dans les faits, il est rare qu'une discussion de groupe suive rigoureusement cette logique. Par exemple, il arrive que celui-ci revienne plusieurs fois à l'étape de définition du problème. Toutefois, ce modèle constitue un point d'appui indispensable pour l'animatrice qui gère le processus de résolution de problèmes.

L'animatrice peut aussi s'inspirer du même modèle de résolution de problèmes pour la relation d'aide individuelle. La relation d'aide vise à aider une autre personne à solutionner un problème.

LA RÉSOLUTION DE CONFLITS

Les conflits surgissent inévitablement au sein des groupes. Les idées, les valeurs et les opinions des participant-e-s entrent souvent en opposition les unes avec les autres. Les personnes qui ont peu d'expérience de la vie de groupe auront parfois plus de difficultés à s'y adapter. Les conflits sont souvent faciles à surmonter, mais peuvent aussi remettre en question la présence de certaines personnes et même l'existence du groupe. L'animatrice peut toutefois utiliser les conflits de façon constructive tant pour le groupe que pour les participant-e-s.



Les réactions aux conflits

On distingue trois types de réactions face aux conflits:

la fuite: la situation devient intenable; la personne cherche à réprimer ses réactions, à concentrer son attention sur autre chose ou se retire.

l'adoucissement: on cherche à retarder la confrontation ouverte, à arranger les choses, à calmer les esprits, etc. On règlera quelques détails sans s'attaquer au problème essentiel.

l'affrontement: il s'agit d'une confrontation sur le fond du problème, mais qui peut prendre deux formes: **l'affrontement par la force** qui utilise soit la force physique, la corruption, la menace, la punition, l'autorité, etc. Cette approche mène inévitablement à la consécration d'un-e gagnant-e et d'un-e perdant-e.

Par contre, **les stratégies de négociation**, la deuxième forme d'affrontement, visent à favoriser la résolution du problème soit par compromis, soit par consensus. Par le compromis, chacun-e cherche à "mettre de l'eau dans son vin", ce qui satisfait dans une certaine mesure les deux parties; il n'y a alors ni perdant-e ni gagnant-e. Pour arriver à une résolution du conflit par consensus, on cherche à s'appuyer sur un processus de résolution de problèmes.

Lorsqu'un conflit surgit dans le groupe, l'animatrice a avantage à s'appuyer sur une stratégie de négociation. Mais avant de s'engager dans une démarche de ce genre, elle doit prendre soin d'examiner la nature du conflit.

La nature des conflits

Les variables suivantes peuvent nous aider à comprendre la nature des conflits:

- **les caractéristiques des personnes impliquées (valeurs, objectifs, estime de soi, capacité de régler le conflit, etc.);**
- **les relations antérieures entre les personnes;**
- **les conséquences de l'issue du conflit pour chaque partie;**
- **la réaction des autres membres du groupe face au conflit;**
- **la stratégie de chacun-e dans le conflit;**
- **le temps disponible et les pressions que cela exerce sur chacun-e.**

Pour favoriser la résolution d'un conflit, l'animatrice peut s'intéresser aux trois considérations suivantes:

- **la qualité de la communication: les conflits résultent souvent d'une perception ou d'une interprétation différente de la situation;**
- **l'animatrice doit déterminer s'il s'agit d'un conflit de nature idéologique ou d'un conflit d'intérêts; le conflit de nature idéologique ou de valeurs est en général beaucoup plus difficile à négocier; (par exemple, si un participant québécois juge que l'immigration a un impact négatif sur le chômage et qu'il faudrait la limiter en conséquence, il sera difficile de négocier avec lui lors d'un conflit mettant en cause la présence d'immigrant-e-s dans le groupe);**
- **l'animatrice peut aussi s'intéresser aux objectifs de chacun: le conflit peut être la conséquence d'approches différentes pour un même objectif; la résolution de conflits s'avère beaucoup plus facile entre des individus qui se sont bien appropriés leurs objectifs;**

Après avoir déterminé la nature du conflit, l'animatrice sera mieux à même de décider de l'approche à adopter pour le résoudre. Dans une situation de crise où le temps est limité, elle doit imposer sa propre solution. Par ailleurs, lorsqu'elle dispose du temps nécessaire et que le conflit a une grande importance pour l'évolution du groupe et des participant-e-s, elle peut s'appuyer sur un modèle de résolution de problèmes.

Il est parfois préférable de rencontrer les deux parties séparément si chacun-e a tendance à se cantonner sur ses positions et ne manifeste pas suffisamment d'ouverture. Enfin, l'animatrice qui veut contribuer à la résolution d'un conflit par la voie de la négociation doit faire abstraction de sa propre position. Sinon, elle orientera, malgré elle, ses interventions à l'avantage de l'une ou l'autre partie.

L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE DES LIEUX

On a souvent tendance à sous-estimer l'importance de la disposition physique des lieux sur l'évolution de la participation et de la communication. L'animatrice qui se réserve toujours une place face à l'ensemble du groupe incite les participant-e-s à s'adresser exclusivement à elle plutôt qu'à tout le groupe. Par contre, en se plaçant au milieu des participant-e-s, autour d'une table ou dans un cercle, elle introduit chez eux une conscience de groupe.

Un aménagement sans table et des activités obligeant les participant-e-s à se déplacer favorisent le développement de multiples relations entre les personnes. Par contre, lorsque chaque participant-e conserve la même place d'une rencontre à l'autre, l'évolution des relations interpersonnelles se fige. Bien que les participant-e-s trouvent plus sécurisant, à court terme, de garder la même place, l'animatrice a avantage à favoriser, sans brusquer les choses, la fluidité des relations interpersonnelles.

Il arrive qu'un-e participant-e manifeste sa fatigue, son manque d'intérêt ou sa crainte en se mettant plus ou moins à l'écart. L'animatrice doit alors s'enquérir de son intérêt à poursuivre le travail avec le groupe ou l'inviter à rejoindre les autres.

Lorsque tout le groupe ressent de la fatigue et que les participant-e-s se dispersent dans le local, l'animatrice doit les inviter énergiquement à se rassembler; elle introduit ainsi l'énergie nécessaire à la poursuite des objectifs. Dans le cas contraire, l'animatrice a l'impression d'assumer seule la réussite du groupe.

L'ÉVALUATION

L'évaluation n'est pas seulement l'occasion de parler des problèmes vécus dans le groupe. Elle s'avère particulièrement utile pour aider le groupe à faire le point après une période plus ou moins longue de travail — à la fin d'une rencontre, à la mi-session, à la fin d'une session, etc. — et de là, à relancer le travail du groupe vers une autre étape. L'évaluation répond à différents objectifs: donner un sens au travail, mesurer l'ampleur du travail accompli, constater l'évolution des relations dans le groupe ou apporter des ajustements à l'organisation du groupe.

OBJECTIF DE L'ÉVALUATION

Objectif	**Contenu**
Donner un sens au travail	"Je me sens plus confiante pour aider mes enfants depuis que..."
	"J'ai découvert que j'étais capable de lire les résultats du hockey dans le journal"
Constater l'ampleur du travail accompli	"Quand on fait de la revision, je vois tout ce que j'ai appris..."
Constater l'évolution des relations dans le groupe	"Au début, j'étais gêné..." "Au début, je ne pensais pas me faire d'amis dans le groupe; aujourd'hui..."
Apporter des ajustements à l'organisation du groupe	"Moi, je trouve qu'on a annulé trop d'ateliers depuis septembre"
	"On devrait venir travailler dans le local les jours où il n'y a pas d'atelier"

Plus les participant-e-s s'approprient les objectifs du groupe et plus l'évaluation sera significative. L'animatrice peut intégrer une brève période de retour à la fin de chaque rencontre, ce qui permet au groupe, aux participant-e-s ou à l'animatrice de réajuster les objectifs et l'organisation du groupe ou d'identifier les acquis et les difficultés rencontrées.

Par contre, l'animatrice sera insatisfaite de l'évaluation si les participant·e·s demeurent passifs·ves ou n'émettent que des commentaires positifs: "tout est toujours correct". En donnant au groupe l'habitude de procéder à des évaluations tout au long de son développement, l'animatrice pourra constater que les participant·e·s s'approprient cet exercice. Par ailleurs, si l'animatrice réplique par une justification à chacune des interventions, les participant·e·s auront vite fait de constater l'inutilité de cette pratique. Au contraire, si l'évaluation permet d'apporter des changements qui les satisfont, ils et elles en comprendront le sens et l'utilité.

Pour qu'une évaluation soit efficace, l'animatrice doit faire preuve d'imagination. Si elle se contente de poser des questions générales telles que "Avez-vous aimé ça? Qu'avez-vous appris?" etc., il y a peu de chances qu'elle obtienne des résultats intéressants, sauf en cas d'événements marquants ou si le groupe a pris l'habitude d'évaluer spontanément son travail. Par ailleurs, l'animatrice peut utiliser toute une panoplie de moyens pour explorer le vécu du groupe. En voici quelques exemples:

- **utiliser des photos de magazine, chaque participant·e choisissant celle qui reflète le mieux ce qu'il ou elle retient de ...;**
- **demander à chaque personne de nommer un événement positif et un événement négatif qui l'ont marquée au cours de la dernière session;**
- **utiliser les différentes humeurs d'un personnage de bandes dessinées pour faire le point à la fin d'une rencontre.**

Ces outils d'évaluation visent essentiellement à inciter les participant·e·s à nommer les éléments significatifs qu'ils ou elles ont vécus. Ils serviront de point de départ à des échanges plus ou moins longs, selon les besoins du groupe.

POUR ALLER PLUS LOIN...

La réflexion et la démarche présentées dans ce guide cherchent à intégrer des connaissances et des techniques d'animation de groupe aux pratiques de l'alphabétisation populaire. Ce qui peut, pour certaines, constituer un premier pas permettra à d'autres de faire la synthèse de plusieurs années de pratique d'animation en alphabétisation.

Il ne suffit pas de lire un livre ni même de suivre un cours pour devenir animatrice. Être animatrice exige une démarche d'auto-formation permanente. Il faut constamment se donner les moyens de se perfectionner. De plus, les enjeux propres à l'alphabétisation populaire rendent d'autant plus nécessaire ce souci de recherche et de perfectionnement chez l'animatrice.

La pratique de l'animation reste sans aucun doute le principal moyen de développer des habiletés d'animatrice. Toutefois, l'animatrice peut se donner d'autres outils pour élaborer un projet personnel de perfectionnement. Avant tout, elle doit évaluer son degré de maîtrise des connaissances et habiletés propres à l'animation pour ensuite choisir des moyens de perfectionnement appropriés. Elle a de nombreux moyens d'apprentissage à sa disposition:

- **participer à des ateliers ou des programmes de formation;**
- **consulter des répertoires d'activités d'animation;**
- **monter sa propre banque d'activités;**
- **préparer des activités en collaboration avec d'autres animatrices;**
- **co-animer des ateliers de travail avec une autre animatrice;**
- **rechercher le "feed-back" auprès de ses pairs;**
- **pratiquer l'animation dans des contextes variés et avec des clientèles diversifiées;**
- **faire des lectures sur des thèmes particuliers.**

Plusieurs idées que nous avons avancées dans ce document reposent à la fois sur la théorie et l'expérience de l'animation de groupe, ainsi que sur la pratique de l'alphabétisation populaire. L'animatrice pourra s'en inspirer pour construire un projet d'alphabétisation dans lequel l'animation deviendra un outil de travail privilégié.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE SUR L'ANIMATION[7]

Les propositions suivantes décrivent les divers aspects du comportement de l'animatrice. Répondez à chaque proposition conformément à la façon dont vous agiriez probablement si vous étiez l'animatrice d'un groupe de travail. Encerclez la lettre qui décrit de quelle façon vous pensez vous comporter.

toujours	**T**
souvent	**S**
parfois	**P**
rarement	**R**
jamais	**J**

Si j'étais l'animatrice d'un groupe de travail...

1- J'assumerais fort probablement le rôle de porte-parole du groupe.	T	S	P	R	J
2- Je donnerais carte blanche aux membres du groupe.	T	S	P	R	J
3- Je suggérerais fortement aux membres de suivre des procédures uniformes.	T	S	P	R	J
4- Je permettrais aux membres de résoudre les problèmes selon leur jugement personnel.	T	S	P	R	J
5- J'inciterais les membres du groupe à fournir un plus grand effort.	T	S	P	R	J
6- Je permettrais aux membres de faire leur travail de la façon qui leur semble la meilleure.	T	S	P	R	J
7- J'exigerais des membres du groupe qu'ils travaillent rapidement.	T	S	P	R	J
8- J'aiderais les membres à se sentir libres au travail et je leur permettrais de fonctionner à leur façon.	T	S	P	R	J

7 *Ce questionnaire a été adapté à partir d'une grille proposée par Pfeiffer et Jones dans* Le répertoire de l'animateur de groupe, *p. 679*

9- Je règlerais les conflits entre les membres du groupe.	T	S	P	R	J
10- J'hésiterais à accorder la liberté d'action aux membres du groupe.	T	S	P	R	J
11- Je déciderais des choses à faire et de la façon de les faire.	T	S	P	R	J
12- Je ne tolérerais ni les incertitudes, ni les ajournements.	T	S	P	R	J
13- J'assignerais à chaque membre du groupe une tâche particulière.	T	S	P	R	J
14- J'accepterais volontiers d'apporter des changements.	T	S	P	R	J
15- Je planifierais le travail à faire et fixerais le calendrier et les échéances.	T	S	P	R	J
16- Je refuserais d'expliquer ma conduite.	T	S	P	R	J
17- Je convaincrais les autres que mes idées vont dans le sens de leurs intérêts.	T	S	P	R	J
18- Je permettrais au groupe de se donner un rythme de travail.	T	S	P	R	J

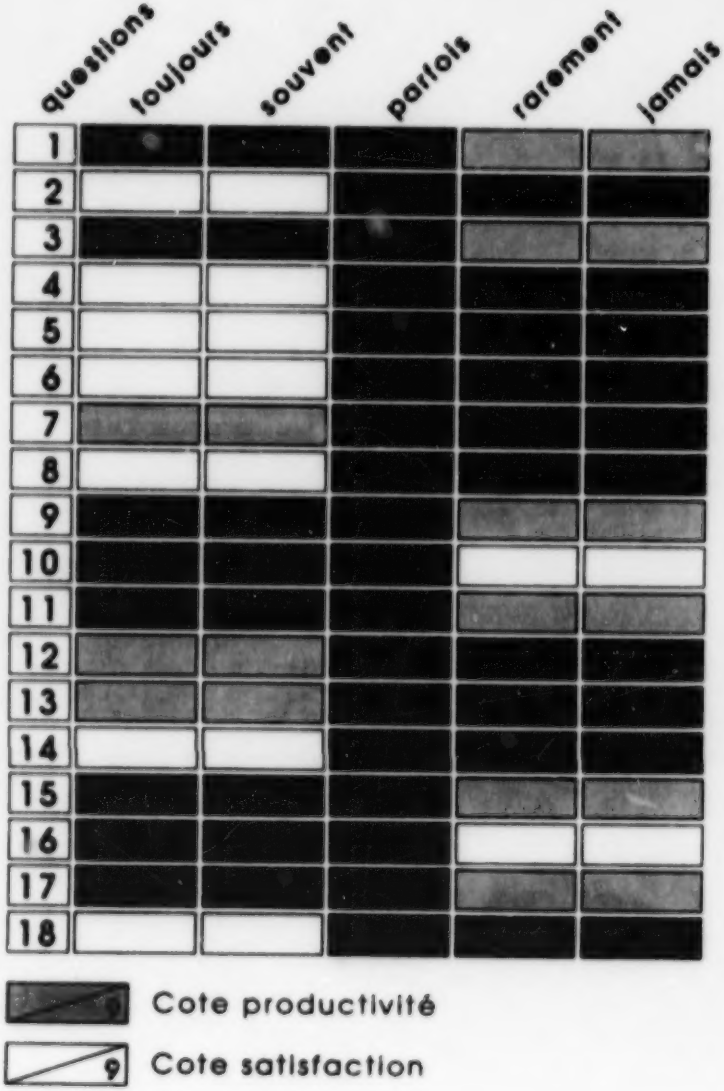
Pour obtenir votre résultat, consultez la page suivante.

COMPILATION DU QUESTIONNAIRE SUR L'ANIMATION

Le questionnaire sur l'animation vous permettra de définir votre style d'animation et votre tendance personnelle quant à l'importance que vous accordez à la **productivité** et à la **satisfaction** des membres du groupe. Le dépouillement du questionnaire permet d'obtenir une cote de 1 à 9 pour chacune de ces deux dimensions, à savoir la **productivité (P)** et la **satisfaction (S)**.

Pour obtenir votre résultat:

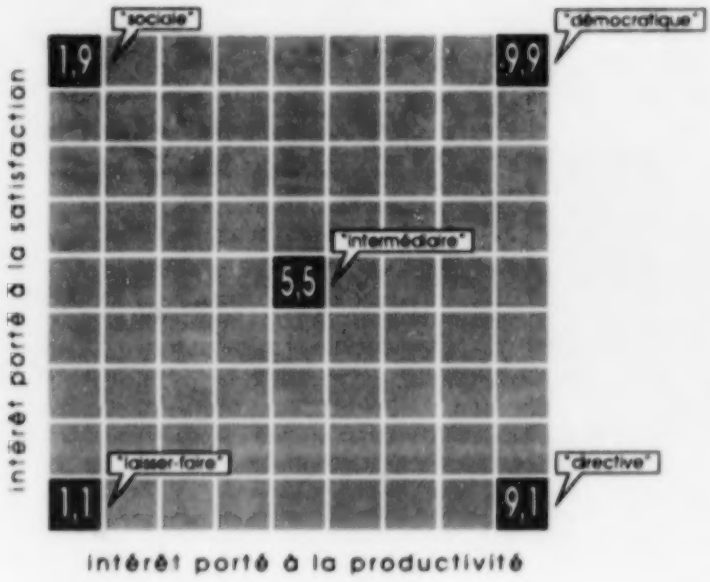
- reportez vos réponses à chaque question sur le tableau ci-contre;
- additionnez les réponses apparaissant sur une case blanche pour obtenir votre cote "S" (intérêt porté à la satisfaction des membres);
- additionnez les réponses apparaissant sur une case ombragée pour obtenir votre cote "P" (intérêt porté à la productivité) N.B.: ne tenez pas compte des réponses apparaissant sur une case noire;
- reportez vos résultats sur la grille de l'animation à la page suivante.


questions
toujours
souvent
parfois
rarement
jamais
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
Cote productivité
Cote satisfaction

Grille des styles d'animation

Pour vous situer sur la grille des styles d'animation, déterminez votre cote d'intérêt porté à la productivité, sur l'axe horizontal de la grille. Ensuite, remontez la colonne correspondant à cette cote jusqu'à l'intersection qui rejoint votre cote d'intérêt porté à la satisfaction des membres. Placez un X à l'intersection.

Les chiffres dans les cases noires représentent les principaux styles d'animation. Pour analyser vos résultats, reportez-vous au chapitre 5, page 64.



BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHAMP, A., GRAVELINE, G., QUIVIGER, C., *Comment animer un groupe*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1976.

COTÉ, N., ABRAVANEL, H., JACQUES, J., BÉLANGER, L., *Individu, groupe et organisation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1986.

FERNANDEZ, Julio, *Réussir une activité de formation*, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin, 1989.

GAGNON, Pierre, "Attentes, diagnostics et modalités de traitement de la clientèle de classe socio-économique moins favorisée", *Santé mentale au Québec*, 1989.

GUAY, Jérôme, *L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1984.

HILL, Karen, *Je vous aide en m'aidant: un guide à l'intention des groupes d'entraide*, Ottawa, Conseil canadien de développement social, 1983.

LANDRY, Simone, *L'animation du groupe de tâches*, (notes de cours).

OPCAN KATIMAVIK, *Cahier de jeux en animation*, Montréal, 1984.

OPCAN KATIMAVIK, *Cahier de rétroaction modifié*, Montréal, 1984.

PAQUET DEEHY, A., RONDEAU, G., *Techniques de travail en groupe* (recueil de textes), Montréal, Université de Montréal, École de service social, 1985.

PFEIFFER, W., JONES, J., *Le répertoire de l'animateur de groupe*, (Vol. 1: Développement personnel, Vol. 2: Communication, Vol. 3: Phénomènes de groupe, Vol. 4: Travail en groupe, Vol. 5: Organisation et Vol. 6: Formation), Montréal, Actualisation, 1984.

PROVOST, P., VILLENEUVE, M.J., *Jouons ensemble: jeux et sports coopératifs*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1980.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, *État des besoins: résultats de l'enquête*, Montréal, 1989.

ST-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes: participation et communication*, Montréal, PUM et CIM, 1978.

Coordination du projet: Francine Pelletier

Rédaction: François Soucisse

Comité de pédagogie: Claudette Bérubé
Hélène Lafernière
Ken Landry
Mario Raymond
Pierre Simard

Saisie du texte: François Soucisse et Colette Lelièvre

Correction du texte: Claudine Vivier

Relecture du texte: Comité de pédagogie

Conception graphique et illustrations: Pierre Lachance

Éditique: Lisa Tremblay

Correction d'épreuve: Louise Miller et Nicole Lachapelle

Impression: Imprimerie LEBONFON
Une division de Groupe Imprimeries Quebecor inc.

ISBN 2-9800753-8-8
Dépôt légal- 3ième trimestre 1990

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement la position officielle du RGPAQ.

Publié par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Septembre 1990.

On peut commander des exemplaires de ce document en s'adressant au:

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
5040, boul. St-Laurent, apt. 1
Montréal, Québec, H2T 1R7
Tél.: (514) 277-9976

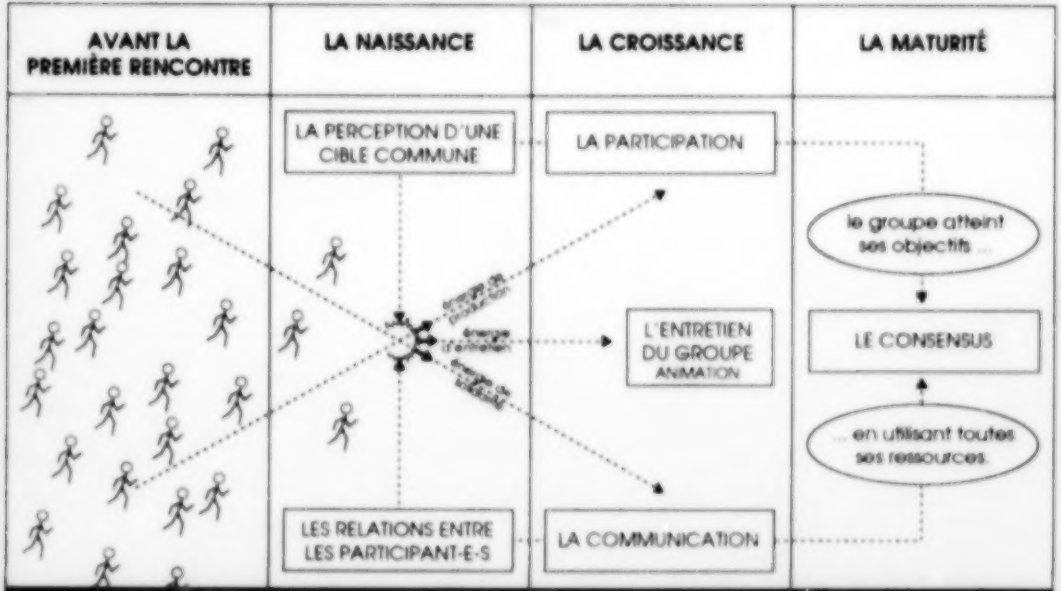
★ NO 2. L'AXE DE PARTICIPATION

POSITION	COMPORTEMENTS FACE À LA CIBLE COMMUNE
Le centre	formule une proposition, oriente le groupe, fait le point, apporte de l'eau au moulin.
L'émetteur	donne son opinion, exprime son accord ou son désaccord, pose une question concernant le contenu.
Le récepteur	est attentif à un émetteur ou au centre, pose une question de clarification, manifeste de l'intérêt de façon verbale ou non verbale, prend du recul et observe.
Le satellite	est inattentif en ce qui concerne l'objectif, émet des opinions sans rapport avec l'objectif, s'exprime sur des phénomènes de groupe, remet en question l'objectif.
L'absent	s'absente, quitte momentanément, arrive en retard, démissionne.

Pour évaluer la participation de son groupe, l'animatrice peut faire l'analyse suivante: évaluer, en pourcentage, la proportion de temps passé par chaque participant à chacune des positions. Par exemple la participation d'un individu peut se distribuer de la façon suivante: 5% centre, 30% émetteur, 50% récepteur, 15% satellite et 0% absent.

★ NO 3. LE CYCLE D APPRENTISSAGE

★ NO 1: LE DÉVELOPPEMENT DU GROUPE



QUESTIONS PRÉALABLES

- QUOI ?
- QUI ?
- COMBIEN ?

- FAIRE PARTAGER UNE CIBLE COMMUNE
- ÉTABLIR DES RELATIONS ENTRE LES PARTICIPANT-E-S
- L'ORGANISATION DU GROUPE

- ANALYSER LE CLIMAT POUR IDENTIFIER LES FORCES ET FAIBLESSES DU GROUPE
- PRÉVENIR ET SURMONTER LES OBSTACLES EN UTILISANT LES TECHNIQUES D'ANIMATION APPROPRIÉES

- ÉVALUER LE DÉVELOPPEMENT DU GROUPE EN FONCTION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIF ET DE L'UTILISATION DES RESSOURCES DE CHAQUE PARTICIPANT-E-S

EGPAQ, Septembre 1990, Animation

★ NO 4: FONCTIONS ET TECHNIQUES D'ANIMATION

Niveau de fonctionnement du groupe	Contenu	Procédures	Climat
Fonctions d'animation	Clarification	Organisation	Facilitation
Techniques d'animation	Définir les termes	Accorder la parole	Objectiver
	Reformuler	Susciter la participation	Relativer
	Expliciter	Refréner la participation	Extérioriser
	Résumer	Sensibiliser au temps	Faire diversion
	Synthétiser		
	Faire des liens	Sélectionner les propos	
	Catégoriser		

★ NO 5: MODÈLE DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME

Étapes	Techniques	Attitudes
1. DÉFINIR LE PROBLÈME		
• définir la situation actuelle • définir la situation désirée • situer le problème dans son contexte	• questionner • reformuler • faire des synthèses • fixer des objectifs	• réceptivité • ouverture • acceptation • donner confiance
2. EXPLORER DES SOLUTIONS		
• cueillette des opinions • élargir l'évantail des solutions possibles	• accorder la parole • tour de table • "brain storming" • sonder les opinions • à main levée	• ouverture d'esprit • ne pas juger • donner le sens du risque • accueillir • éviter les débats • ne pas évaluer
3. ÉVALUER		
• identifier les craintes • anticiper les conséquences	• susciter la participation • accorder la parole • identifier le positif et le négatif • faire des liens (objectifs) • objectiver • catégoriser	• esprit critique
4. DÉCIDER		
• faire des choix • planifier l'action	• tour de table • susciter la participation • refréner la participation • vote à main levée • distribution de tâches • fixation d'échéancier • jeu de rôle	• recherche d'un consensus • "ton choix t'appartiens" • acceptation • approbation

Ce modèle peut être utilisé en groupe ou dans une relation d'aide individuelle.

RGPAQ, Septembre 1990, Animation